



A SUBJETIVIDADE DO FORMANDO EM LICENCIATURA

LIMITES E POSSIBILIDADES

Maria Eleusa Montenegro (Org.)
Ana Regina Melo Salviano
Celeida Belchior Garcia Cintra Pinto
Daniel Alves da Silva
Diego Borges de Carvalho
Leilane Cristina de Melo Silva
Paulo Henrique Rios do Nascimento

Organização
Maria Eleusa Montenegro

***A SUBJETIVIDADE DO FORMANDO
EM LICENCIATURA:
LIMITES E POSSIBILIDADES***

**Ana Regina Melo Salviano
Celeida Belchior Garcia Cintra Pinto
Daniel Alves da Silva
Diego Borges de Carvalho
Leilane Cristina de Melo Silva
Paulo Henrique Rios do Nascimento**

**Brasília
2020**



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB

Reitor

Getúlio Américo Moreira Lopes

INSTITUTO CEUB DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO - ICPD

Diretor

João Herculino de Souza Lopes Filho

Diretor Técnico

Rafael Aragão Souza Lopes

Coordenação geral acadêmica

Prof. Dra. Maria Eleusa Montenegro

Comissão técnico-científica

1. Dra. Eliete de Pinho Araujo, Centro Universitário de Brasília,
Brasília/DF, Brasil

2. Dra. Sonia da Cunha Urt, Universidade de Mato Grosso do Sul (UFMS) –
Campo Grande/MS - Brasil

3. Colandi Carvalho de Oliveira, Mestre em Educação. Brasília/DF, Brasil

4. Maria das Dores Brigagão – Pós-Graduação em Matemática – UniCEUB -
DF - Brasil

Avaliação por pares

Grupo de pesquisa

“Prática Pedagógica e Formação de Professores”

Diagramação

Biblioteca Reitor João Herculino

Cláudia Gomes

Capa

UniCEUB

Ilustração da capa

Nonato Costa

Arte final da capa

Cláudia Gomes

Revisão

André Luis Gomes Moreira

Documento disponível no link

repositorio.uniceub.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A subjetividade do formando em licenciatura : limites e possibilidades /
organizadora, Maria Eleusa Montenegro – Brasília: UniCEUB: ICPD,
2020.

141 p.

ISBN 978-65-87823-07-2

1. Licenciatura. I. Centro Universitário de Brasília. II. Título.

CDU 371.13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Reitor João Herculino

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

SEPN 707/709 Campus do CEUB

Tel. (61) 3966-1335 / 3966-1336

DEDICATÓRIA

Agradecemos e dedicamos este livro a todos os nossos familiares e amigos. Também queremos agradecer à professora Dirce, que elaborou o prefácio do livro, ao professor Deusdedith que redigiu o posfácio e ao professor André Luis Gomes Moreira, que fez a revisão de nosso texto.

PREFÁCIO

Pioneirismo sempre foi uma característica do UniCEUB; outra característica é a evolução permanente. A Instituição sempre acompanhou a evolução tecnológica e pedagógica do ensino. Isso se coaduna com a filosofia institucional que é a de preparar o homem integral por meio da busca do conhecimento e da verdade, assegurando-lhe a com É com imensa satisfação que faço a apresentação do presente livro, o qual busca refletir sobre a formação de professores, com base na pesquisa desenvolvida sobre o perfil dos alunos de licenciatura e sua preparação para a docência. Parabenizo os professores pela pesquisa e, em especial, à professora Maria Eleusa pelo seu empenho intelectual e acadêmico.

O presente livro reflete sobre os principais desafios da educação e da formação de professores, com foco nos seguintes temas de pesquisa: o estudante do curso de Licenciatura em Letras; a subjetividade do formando em Licenciatura; a Licenciatura e a subjetividade do estudante e os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e sua formação para a docência. Essas categorias de análise, aprofundadas em entrevistas realizadas, mostra a subjetividade dos entrevistados no que se refere à vivência, às dificuldades da formação de professores na contextualidade da política educacional brasileira.

Como campo de estudo, identificou a visão de estudantes de semestres iniciais e finais de Licenciaturas de Instituições de Ensino Superior pública ou particular, de professores dos cursos de Licenciaturas e de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com base nos seguintes eixos: preparação pedagógica, relação teoria e prática, hábitos de estudo, formação continuada e valorização do professor. Pode-se depreender que os eixos estruturantes de conhecimento elencados na pesquisa traduzem uma organicidade da formação do professor e da subjetividade que perpassa essa formação. Ao empregar a subjetividade como uma categoria de análise, os pesquisadores procuraram desvendar os processos subjetivos que se organizam no contexto da formação do professor e da experiência de aprendizagem do sujeito que aprende, considerando a crítica e a reflexão como motores para releitura da cultura e da sociedade. Nesse

sentido, as teorias da reprodução social e de uma educação reprodutivista dão lugar a um contexto de produção de conhecimento crítico emancipatório, ao compreender que a formação de professores resulta de uma formação orgânica entre formação e condições objetivas de trabalho. Assim, a ação docente se dá em um conjunto complexo e contraditório entre capital e trabalho.

Por meio desses quatro eixos de pesquisa, ao buscar conhecer o perfil do aluno de licenciatura e sua preparação para a docência, os pesquisadores produziram conhecimentos que perpassam toda a complexidade da formação do professor, em nível da qualidade, da subjetividade do sujeito, agente da formação e de sua ação concreta na prática docente. Esse campo de conhecimento traz à tona a fragilidade das políticas de formação e o desestímulo pela profissão docente, frutos de uma profunda desvalorização do professor e da mercantilização do trabalho docente.

A filosofia, os princípios e a política que orientam a formação de professores denotam os valores que o Estado e a sociedade conferem ao campo estruturante da formação das novas gerações. O Brasil historicamente tem relegado à educação seu papel mais fundamental na construção de direitos, na inclusão social de acesso ao mundo do trabalho e na promoção de cidadania ativa.

A formação de profissionais da educação deve priorizar a formação de cidadãos com direitos e deveres para atuarem na sociedade complexa, dinâmica e contraditória, de modo a torná-la mais democrática, justa, inclusiva e solidária e que o professor/formador compreenda a função social da escola, capaz de propiciar transformações sociais para o bem-estar da sociedade e dos indivíduos. Formar cidadãos emancipados requer consciência crítica da sociedade e das forças sociais que estruturam um modo de viver e conviver. Isso demanda um constante repensar dos processos de produção de conhecimento e das práticas pedagógicas que estruturam a formação do educador, e do conjunto de conhecimento que instrui à formação docente, entendida como um processo histórico que se materializa nas relações de produção e expressa a mesma dimensão.

A educação estrutura todas as relações sociais e dá sentido à vida social por meio de práxis reflexivas e criadoras. Assim, a historicidade do homem se dá no processo social e pelas condições objetivas de transformação social. Nesse processo,

a educação é, sem dúvida, o campo referencial dessas transformações; uma educação que seja, antes de tudo, humanizadora do próprio homem. Cabe ressaltar que as mudanças que ocorrem na sociedade, advindas dos processos de globalização, demandam da educação desafios referentes à formação de professores, no que diz respeito a uma formação que compreenda os aspectos políticos, histórico, social e pedagógicos de seu campo de formação. Esses referenciais permitem que o professor, na sua ação concreta de educador, compreenda, nas contradições sociais de uma sociedade desigual, o seu papel como agente de transformação. Essa é a tarefa que deve ser o motor de ação do educador, seu agir prático-pedagógico e político. É preciso sempre lembrar da interpretação marxista de que, também na educação, por vezes ideias e valores dominantes de um período ou de uma época são as ideias e os valores da classe dominante, expressos pela cultura e pelas formas ideológicas de pensar a educação em seus processos e práticas.

A educação é mediada pelas políticas construídas pela correlação de forças que se instauram entre Estado e sociedade e é marcada pela visão teórica e prática de mundo a ser construído por meio do vir a ser social, democrático, inclusivo e igualitário de oportunidades. A concretude da educação se dá pelas políticas educacionais historicamente formuladas para a sociedade brasileira, marcadas por contradições e interesses sociais e é nessa complexidade onde se efetiva a formação de professores profissionais de educação e de professores com a tarefa de produzir conhecimentos e de formar as novas gerações. No entanto, o desafio e a garantia de acesso à educação com qualidade tem sido um paradoxo: enquanto o acesso à educação foi ampliado nas últimas décadas, esse crescimento não foi acompanhado pela qualidade; esse binômio é contraditório na política educacional brasileira e na política de formação de docentes. Transcender essa realidade significa investimento em educação e na formação de professores como forma de garantia de igualdade de oportunidade, face ao crescimento da sociedade do conhecimento e aos avanços tecnológicos. No entanto, a política educacional de formação de professores parece alheia a esse contexto, à medida em que, orientada pela ótica racionalista-economicista, reduz o tempo de duração dos cursos de licenciaturas, precarizando a formação docente.

Como conciliar expansão de direitos à educação, marcada por um contexto de avanços democráticos, com uma demanda reduzida pelos cursos de licenciatura e pela carreira docente? Poder-se-ia dizer que essa contradição está no cerne da política educacional brasileira que valoriza pouco o professor, forma mal e o remunera inadequadamente em relação a outros profissionais da estrutura do Estado.

Embora haja uma intenção formal no que se refere à formação de professores consubstanciada no atual Plano Nacional de Educação, no sentido de assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atua, essa realidade ainda está bem distante. Então, como esperar uma educação de qualidade demandada pelos novos e constantes desafios da contemporaneidade neste cenário de precarização da formação e de baixo interesse pela carreira docente? A existência da contradição em uma determinada esfera pressupõe a existência de correlação de forças que podem instaurar transformações qualitativas no âmbito do Estado, quanto às políticas públicas de educação.

Assim, se se quer uma nova sociedade, há de se querer uma nova educação, cujas bases fundantes estejam alicerçadas na formação de professores engajados em produzir saberes emancipatórios. A transformação da prática docente implica em mudança de concepção do próprio trabalho pedagógico, muitas vezes conservador, centrado em relações autoritárias, na reprodução e manutenção do conhecimento acrítico e deslocado da realidade e em métodos positivistas-racionalistas. A formação de professores com base no pensamento crítico possibilita desenvolver práticas pedagógicas também críticas, geradoras de novas possibilidades de aprendizagem significativa, estabelecendo diálogos multidisciplinares com outras áreas de conhecimento. Deve-se pensar a formação de professores com base na pedagogia crítica, a qual propicia as condições que dão ao campo acadêmico a oportunidade epistemológica de formular, permanentemente, questões-problema da sociedade na busca de uma educação, de fato, transformadora. Assim, o verdadeiro educador precisa reconhecer-se como sujeito agente dessas transformações, o que, na visão de Gramsci, constituiria uma categoria orgânica educativa.

Nesse sentido, a pesquisa ora apresentada traz os principais elementos fundantes da formação de professores e os problemas vivenciados por alunos de licenciatura (futuros professores) e por professores recém-formados, com base nas questões postas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Tenho certeza de que o conteúdo deste livro contribuirá para repensar a formação de professores no espaço institucional e no cotidiano dos docentes que atuam nas licenciaturas, a partir do conhecimento gerado pelo esforço intelectual e crítico dos pesquisadores. Assim, poderia tomar de Sousa Santos a ideia de que um conhecimento engajado é também um conhecimento que dá sentido ao ato de pesquisar e de se fazer ciência.

Profa. Dirce Mendes da Fonseca¹

¹ Professora Doutora Dirce Mendes da Fonseca possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1974), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986) e doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (1991). Professora aposentada da UnB e colaboradora do Núcleo de Estudos Infância e Juventude da UnB/NEIJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, política educacional, políticas públicas e direito.

Este livro é fruto do trabalho do Grupo de Pesquisa “Prática Pedagógica e Formação de Professores”, existente desde 2004, registrado no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este grupo tem realizado várias pesquisas na área educacional, dentre elas sobre a Formação do Professor no Ensino Superior. Este livro é o resultado de entrevistas com professores, alunos ingressantes e formandos deste nível de ensino, e professores recém-formados e atuantes na Educação Básica, tanto de escolas públicas quanto das particulares. Acredita-se que a sua riqueza de dados se constitui em seu ponto alto. Espera-se que ele possa contribuir com todos os envolvidos e interessados na área.

ABSTRACT

This book is the result of the effort of the Research Group “Prática Pedagógica e Formação de Professores”, existing since 2004, registered at the Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) and at the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). This group has carried out several kinds of research in the educational area, among them on Teacher Education in Higher Education. This book is the result of interviews with teachers, freshmen and graduating students at this level of education, and recently graduated teachers working in Basic Education, from public and private schools. It is believed that the book's highlight is its wealth of data. Hopefully, the book will contribute to all the involved and interested people in the field.

Este libro es el resultado del trabajo del Grupo de Investigación "Prática Pedagógica e Formação de Professores", existente desde 2004, registrado en el Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) y registrado en el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este grupo tiene varias investigaciones en el área educativa, entre ellas sobre la formación de la Docente en Educación Superior. Este libro es el resultado de entrevistas con maestros, nuevos estudiantes y graduados de este nivel de educación, y maestros recientemente graduados y que trabajan en Educación Básica, tanto de escuelas públicas como privadas. Se cree que su riqueza de datos está en su punto más alto. Se espera que pueda contribuir a todos los involucrados e interesados en el área

SUMÁRIO

PARTE UM - CONTEXTUALIZAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	18
2 JUSTIFICATIVA.....	20
3 OBJETIVOS	21
3.1 OBJETIVO GERAL.....	21
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
4.1 HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	22
4.2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E AS LICENCIATURAS.....	28
4.3 A SUBJETIVIDADE DO FUTURO PROFESSOR	36
4.4 DIFICULDADES EM SALA DE AULA E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.....	39
4.5 RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015	43
5 METODOLOGIA	47
5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E INSTRUMENTO UTILIZADO.....	47
5.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES	49
<i>5.2.1 Geral</i>	<i>49</i>
PARTE DOIS – A PESQUISA.....	51
1 O ESTUDANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS	51

1.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	51
1.2 RAZÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO.....	51
1.3 HÁBITOS DE ESTUDO, DE LEITURA E ATIVIDADES EXTRACLASSE.....	53
1.4 PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA.....	54
CONCLUSÕES PARCIAIS.....	56
2 A SUBJETIVIDADE SOCIAL E INDIVIDUAL DO FORMANDO EM LICENCIATURA	62
2.1 PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.....	62
<i>2.1.1 Identificação dos participantes</i>	<i>62</i>
<i>2.1.2 Escolha do curso.....</i>	<i>62</i>
<i>2.1.3 Preparação para a docência.....</i>	<i>63</i>
<i>2.1.4 Características do curso</i>	<i>66</i>
<i>2.1.5 Hábitos de estudo, de leitura e atividades acadêmicas</i>	<i>67</i>
<i>2.1.6 Dificuldades na docência do Ensino Superior.....</i>	<i>68</i>
<i>2.1.7 Formação continuada</i>	<i>69</i>
<i>2.1.8 Valorização da educação.....</i>	<i>70</i>
2.2 ALUNOS INGRESSANTES DE LICENCIATURAS.....	70
<i>2.2.1 Identificação dos participantes</i>	<i>70</i>
<i>2.2.2 Escolha do curso.....</i>	<i>70</i>

<i>2.2.3 Preparação para o magistério</i>	<i>71</i>
<i>2.2.4 Hábitos de estudo, de leitura e atividades extraclasse</i>	<i>71</i>
<i>2.2.5 Formação continuada</i>	<i>72</i>
<i>2.2.6 Valorização da educação</i>	<i>72</i>
<i>2.2.7 Facilitador entre família-escola</i>	<i>72</i>

2.3 ALUNOS DO ÚLTIMO SEMESTRE DE LICENCIATURAS73

<i>2.3.1 Identificação dos participantes</i>	<i>73</i>
<i>2.3.2 Escolha do curso</i>	<i>74</i>
<i>2.3.3 Preparação para o magistério</i>	<i>75</i>
<i>2.3.4 Aspectos importantes do curso</i>	<i>76</i>
<i>2.3.5 Hábitos de estudo, de leitura e atividades extraclasse</i>	<i>77</i>
<i>2.3.7 Valorização da educação</i>	<i>79</i>
<i>2.3.8 Facilitador entre família-escola</i>	<i>79</i>

CONCLUSÕES PARCIAIS..... 79

3 A LICENCIATURA E A SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE84

3.1 ALUNOS INGRESSANTES DA LICENCIATURA84

<i>3.1.1 Identificação do participantes</i>	<i>84</i>
<i>3.1.2 Escolha do curso</i>	<i>84</i>

<i>3.1.3 Hábitos de estudo, de leitura e atividades extraclasse</i>	<i>85</i>
<i>3.1.4 Preparação para o magistério.....</i>	<i>86</i>
<i>3.1.5 Formação continuada</i>	<i>86</i>
<i>3.1.6 Valorização da educação.....</i>	<i>87</i>
<i>3.1.7 Facilitador entre a família-escola</i>	<i>88</i>
3.2 ALUNOS FORMANDOS EM LICENCIATURA.....	88
<i>3.2.1 Identificação do participantes</i>	<i>88</i>
<i>3.2.2 Escolha do Curso.....</i>	<i>89</i>
<i>3.2.3 Hábitos de estudo, de leitura e atividades extraclasse</i>	<i>90</i>
<i>3.2.4 Preparação para o magistério.....</i>	<i>91</i>
<i>3.2.5 Formação continuada</i>	<i>93</i>
<i>3.2.6 Valorização da educação.....</i>	<i>93</i>
<i>3.2.7 Facilitador entre família-escola</i>	<i>94</i>
3.3 PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.....	94
<i>3.3.1 Identificação dos participantes</i>	<i>94</i>
<i>3.3.2 Preparação para a docência.....</i>	<i>95</i>
<i>3.3.3 Escolha do curso.....</i>	<i>98</i>

<i>3.3.4 Hábitos de estudo, de leitura e atividades acadêmicas</i>	<i>98</i>
<i>3.3.5 Dificuldades na docência do Ensino Superior.....</i>	<i>99</i>
<i>3.3.6 Formação continuada</i>	<i>100</i>
<i>3.3.7 Valorização da educação.....</i>	<i>101</i>
CONCLUSÕES PARCIAIS.....	102
4 OS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO E SUA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	105
4.1 PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	105
<i>4.1.1 Caracterização dos participantes</i>	<i>105</i>
<i>4.1.2 Duração do curso e formação acadêmica</i>	<i>105</i>
<i>4.1.3 Conteúdos específicos e pedagógicos da Licenciatura.....</i>	<i>106</i>
<i>4.1.4 Atitudes, competências e habilidades desenvolvidas</i>	<i>107</i>
<i>4.1.5 A relação teoria e prática e a formação continuada</i>	<i>107</i>
<i>4.1.6 A valorização do professor</i>	<i>108</i>
4.2 PROFESSORES DA REDE PARTICULAR DE ENSINO ..	109
<i>4.2.1 Caracterização dos participantes</i>	<i>109</i>
<i>4.2.2 Duração do curso e formação acadêmica</i>	<i>109</i>
<i>4.2.3 Conteúdos específicos e pedagógicos da Licenciatura.....</i>	<i>109</i>

<i>4.2.4 Atitudes, competências e habilidades desenvolvidas</i>	<i>110</i>
<i>4.2.5 A relação teoria e prática e a formação continuada</i>	<i>112</i>
<i>4.2.6 A valorização do professor</i>	<i>113</i>
CONCLUSÕES PARCIAIS.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DO ÚLTIMO SEMESTRE DE GRADUAÇÃO	127
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DO PRIMEIRO OU DO SEGUNDO SEMESTRE DE GRADUAÇÃO	130
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR.....	132
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	134
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	136
POSFÁCIO	142

PARTE UM

CONTEXTUALIZAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

O papel da escola e da docência está em constante mudança para atender às expectativas da sociedade. Esse fato é ainda mais perceptível nos dias de hoje, quando se vive na era da informação. A velocidade com que as informações são transmitidas aumenta cada vez mais rapidamente devido à internet e aos avanços dos meios de comunicação, o que justifica a necessidade da atualização constante de informações inerentes ao ensino.

As transformações da atualidade, as informações e a comunicação extremamente rápidas incitam a busca por informações. Essa corrida pelo avanço tecnológico não está presente apenas nas camadas intelectuais, mas também nas grandes massas, que já compreendem que é preciso aprender para conquistar melhor qualidade de vida (DIAS et al., 2009). Assim, a fim de compatibilizar o ensino às mudanças que ocorrem no mundo, o corpo docente deve aprimorar-se, incentivar a pesquisa nos cursos de Licenciatura nos diferentes ramos e trabalhar para que o professor formado tenha também o perfil de pesquisador.

Com o passar dos anos, a formação acadêmica de professores tem sofrido significativas modificações. A pouca procura de candidatos pelos cursos de Licenciatura, por motivos de desvalorização da profissão – inclusive financeiros –, o desprestígio social e, paralelamente, por consequência, o baixo desempenho discente apontado nos índices de avaliação são motivos de preocupação para os profissionais comprometidos com a educação no Brasil, uma vez que essa realidade interfere fortemente na qualidade do trabalho pedagógico prestado.

Sobre esse cenário, o último resultado da avaliação de desempenho realizada pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) demonstrou que o Brasil ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática,

entre os 72 países avaliados (MORENO, 2017). A redução do tempo de duração dos cursos de Licenciatura corresponde a outro ponto que compromete a qualidade da formação de docentes. Como resultado disso, resta sempre a pergunta: será que o tempo é suficiente para a aquisição do conteúdo específico e para a aprendizagem da prática da docência?

Aliadas aos problemas já apontados, as questões da violência e da falta de limites dos alunos também é um fator que contribui para a baixa procura pela profissão docente. Não raro, grande parte dos cursos de Licenciatura deixa a desejar quanto à qualificação do futuro profissional, tanto no que se refere à oferta de conteúdos como também quanto à formação pedagógica e o manejo de sala de aula, de modo que o futuro professor se sente despreparado para o trabalho. A insegurança decorrente de uma frágil formação expõe o profissional à vivência de dificuldades, de estresses, de insucessos, fatos que acarretam, por consequência, o abandono da carreira por parte de muitos professores.

Em entrevista à Revista Veja (2010, p. 18), Andreas Schleider, ao abordar os avanços da China na área da educação, cita que uma das medidas mais eficazes tomadas por esse país dizia respeito “à criação de incentivos para tornar a carreira de professor atraente, de modo que passasse a ser escolhida pelos estudantes mais talentosos”. Essa é uma realidade bem longínqua para muitos dos países em desenvolvimento, como o Brasil.

Este livro traz reflexões sobre esses dilemas relativos à formação do professor, as quais se organizam a partir da discussão de quatro investigações que, em comum, versam sobre questões referentes aos cursos de Licenciatura. A primeira pesquisa, intitulada “O estudante do curso de Licenciatura em Letras”, concluiu que os alunos sentem insegurança para assumir a sala de aula. A pesquisa “A subjetividade social e individual do formando em Licenciatura” revelou que os cursos de Licenciatura, para os sujeitos consultados, não eram suficientes para formar professores. No estudo “A Licenciatura e a subjetividade do estudante”, a conclusão foi a de que, no final do curso, a maioria dos alunos aderiu à profissão, embora, ao ingressarem, nem todos pretendessem ser professores. Por último, “Os professores da Educação Básica e sua formação para a docência” teve como objetivo

conhecer e analisar a atuação de professores recém-formados, relacionando-os à sua formação acadêmica.

Ele foi produto do trabalho do grupo de pesquisa “Prática Pedagógica e Formação do Professor”, criado em 2004 no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), cadastrado na Plataforma *Lattes* e certificado por essa instituição de ensino. Esse grupo já produziu várias pesquisas, todas ligadas a esse tema, bem como sobre educação infantil, a relação entre a teoria e a prática e também sobre a violência escolar. Inúmeras foram as apresentações dos resultados em eventos científicos, tanto no Brasil, como no exterior, e publicados em revistas acadêmicas.

2 JUSTIFICATIVA

Como resultado da elaboração dessas quatro pesquisas este livro tem por objetivo conhecer o aluno do curso de Licenciatura. É do conhecimento de todos que o educador/professor exerce grande influência na sociedade, como formador de opinião e construtor de cidadãos capacitados para o trabalho e para o exercício da cidadania.

A proposta deste livro de analisar a subjetividade do formando em licenciatura, a partir do delineamento do perfil do aluno de Licenciatura e de considerações sobre sua preparação para a docência, mostra-se importante e necessária, pois pesquisas nessa área permitem o levantamento de subsídios para reflexões sobre os cursos, sobretudo quanto ao seu papel de formadores de futuros professores.

No âmbito social, a presente investigação objetivou colaborar com os profissionais da educação do Ensino Superior a conhecerem melhor o estudante de Licenciatura, com vistas à melhoria de sua formação, não apenas quanto a aspectos específicos relativos a conteúdos, mas também quanto à parte pedagógica. Dessa forma, objetiva-se oferecer ao futuro licenciado um maior conhecimento para sua atuação na Educação Básica.

Ao colher dados de ingressantes, formandos e professores com nível superior, todos da Educação Básica, buscou-se obter informações para traçar o perfil do profissional que as instituições de Ensino Superior estão formando. Em entrevista ao

Jornal UFG (GOIÁS.UFG, 2008, p. 6-7), professores que trabalhavam com os cursos de Licenciaturas salientaram alguns problemas enfrentados pelos professores já formados, tais como: condições de trabalho às vezes precárias, carga horária alta, problemas de autoestima, baixo salário e problema de “*status*” na profissão. A Instituição de Ensino Superior precisa trabalhar com os seus futuros licenciados, não apenas quanto aos conteúdos específicos e pedagógicos, mas também no sentido de instrumentalizá-los a “enfrentar” adequadamente os problemas com os quais irão se deparar na realidade educacional.

Atualmente, a formação de professores constitui-se em um desafio sem precedentes, segundo Menezes (2001), porque é necessário formar profissionais em um número muito maior número do que antigamente, devido ao crescimento da escolarização fundamental e média e, também, porque há uma nova clientela na escola. Esse aumento demográfico é observado especialmente na escola pública, fato que ocasiona a necessidade de desenvolver linguagens e técnicas diferenciadas e que garantam educação de qualidade para todos, independentemente de *status* social.

A Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96 (BRASIL, 1996) estipulou às escolas o prazo de que, até 2011, todos os professores da rede de Ensino Básico deveriam ser licenciados. Em contrapartida, uma pesquisa feita em 2008 pelo MEC (intitulada de “As emoções e os valores dos professores brasileiros”) constatou que 71,2% dos graduados em Licenciaturas no país, nos últimos 25 anos, não exerciam a profissão de professor nas escolas brasileiras (GOIÁS.UFG, 2008). Isso mostra que, apesar de a lei ser considerada uma forma de incentivo à formação de professores, a realidade se mostra contrária. Nesse sentido a importância da valorização da educação (tanto no ensino básico quanto na formação de profissionais docentes) é uma pauta sempre atual e torna-se cada vez mais urgente.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo sobre a subjetividade do formando em Licenciando consiste em conhecer e analisar o perfil do estudante de graduação em Licenciatura e verificar a sua preparação para o exercício da docência.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos previstos para esta pesquisa foram:

- identificar características pessoais do estudante do curso de graduação em Licenciatura;
- conhecer o seu perfil como estudante universitário;
- conhecer o nível de satisfação da formação dos estudantes de Licenciatura;
- verificar os conhecimentos, habilidades e atitudes para a docência que estão sendo desenvolvidos e adquiridos por esses alunos ao longo do curso;
- oferecer subsídios aos cursos de Licenciaturas para a reflexão sobre o seu papel como formador de professores.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vários temas a respeito da formação do educador fundamentam o presente estudo, são eles: histórico sobre a formação docente; atuação profissional docente; Licenciatura e formação de professores; a subjetividade do futuro professor; dificuldades em sala de aula e a relação família-escola e a Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015, que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Os elementos teóricos apresentados nesta parte, ao lado da fundamentação necessária à compreensão do tema, forneceram elementos para a discussão dos dados da pesquisa.

4.1 HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Analisando-se os aspectos históricos relacionados à formação docente, observa-se que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores foi criado apenas em 1684 e teria sido instituído por São João Batista La Salle, sob o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986). A primeira escola

com o nome de Escola Normal foi instalada em Paris, em 1795, já promovendo a distinção entre Escola Normal Superior, para professores de nível secundário, e Escola Normal ou Escola Normal Primária, para professores do ensino primário.

No Brasil, a formação de professores apareceu de forma emergente após a Independência, quando se percebeu a importância da instrução popular. Segundo Saviani (2009), existiram distintos períodos na história da formação de professores no Brasil.

O primeiro, conhecido por ensaios intermitentes da formação de professores, ocorreu entre 1827-1890, durante todo o período colonial. Foi nesse período que ocorreu a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, onde apareceu pela primeira vez a preocupação com a formação docente. O artigo 4º dessa lei estipulava que os professores deveriam ser treinados a partir do método mútuo, nas capitais das respectivas províncias, o que demonstrava uma exigência de preparo didático, porém sem se referir propriamente à questão pedagógica.

Em 1834, foi promulgado o ato adicional, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, as quais adotaram a via que vinha sendo utilizada na Europa, a criação de Escolas Normais. Assim, em 1835, em Niterói, na província do Rio de Janeiro, foi instituída a primeira Escola Normal do país. Estas Escolas Normais preconizavam a formação específica de professores e predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

No segundo período, ocorreu o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais no Brasil (1890-1932), quando uma reforma foi realizada nas Escolas Normais do Estado de São Paulo, pois, segundo os reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz” (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2009). Percebendo-se essa necessidade de mudança, foi iniciada, então, a reforma,

ancorada em dois vetores: enriquecer os conteúdos curriculares e promover uma ênfase nos exercícios práticos de ensino. O objetivo era fornecer uma melhor preparação ou didático-pedagógica aos futuros professores.

No período seguinte, que compreendeu os anos de 1932 a 1939, foi criada uma nova fase, que se iniciou com o advento dos Institutos de Educação. Eles tinham não somente a educação como objeto de ensino, mas também de pesquisa. Os Institutos foram criados de maneira a incorporar os conhecimentos da Pedagogia, “que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146).

O quarto período trouxe a implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971). Alguns Institutos de Educação foram elevados ao nível de universidades, como os do Distrito Federal, incorporados à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, e o de São Paulo, integrados à Universidade de São Paulo. Os cursos de formação de professores organizaram-se, então, sobre essas bases. Porém, após serem implantadas, as Licenciaturas enfatizaram a formação no aspecto profissional, garantida por um conjunto de disciplinas que não exigiam a prática docente. Segundo Saviani (2009, p. 147):

[...] os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Essa configuração de formação de professores desconsiderava mais uma vez o preparo didático-pedagógico, que tinha ocorrido anteriormente na concepção inicial das escolas normais.

Nas pedagogias clássicas, o professor estava ligado ao saber e pouco se importava com o aluno; nas pedagogias ditas inovadoras, o professor está ligado ao aluno, apoiando-o na construção do saber. “Acredito que estejamos a caminhar no sentido de privilegiar a relação entre o aluno e o saber, concedendo ao professor papel fundamental, não tanto na transmissão do saber, mas no apoio ao aluno na construção e na configuração desse saber” (NÓVOA, 2000, p. 136).

Como reflexo das aflições norte-americanas com a corrida espacial no fim da década de 1950, houve uma grande preocupação com a qualidade no ensino das disciplinas nos Ensinos Fundamental e Médio. Esta pretendida qualidade foi interpretada como uma questão a ser resolvida metodologicamente, apoiada em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, o que impactou fortemente nos cursos de Licenciatura, aumentando o espaço curricular de disciplinas vinculadas às temáticas específicas de feição metodológica e psicológica (AZANHA, 2004). As relações pedagógicas não podem ser modeladas em métodos e procedimentos de alguém que ensina, e de habilidades, competências e qualidades psicológicas de alguém que aprende. A relação pedagógica preceptorial nunca foi uma relação escolar, pois ela surgiu para outros contextos mais individualizados. O ensino escolar tem um caráter coletivo, o que exige outras Pedagogias, relacionadas a um ensino coletivo.

A substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996) marca o quinto período. Após o Golpe Militar de 1964, fizeram-se necessárias algumas adaptações no campo educacional. Em decorrência disso, foi criada a Lei n. 5.692/71, que modificou os ensinos primário e médio, alterando a denominação respectivamente para primeiro e segundo graus (BRASIL, 1971). Isso fez com que as Escolas Normais desaparecessem. Em seu lugar, foi instituída uma habilitação específica de 2º grau, para o exercício do magistério de 1º grau:

A habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (BRASIL, 1971).

Existia um núcleo comum, que garantia a formação geral, e uma parte diversificada, que visava à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma formação de 2º grau. “Já para as últimas séries do 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n°. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração)” (SAVIANI, 2009, p. 147). Para Tanuri (2000), essa lei adotava, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores.

No Brasil, “a explosiva expansão do ensino de 1º grau, desde 1971, exigiu também a expansão acelerada dos cursos de Licenciatura que simplesmente disseminaram o modelo associado a essa concepção” (AZANHA, 2004, p. 371). Após essas modificações realizadas no período militar, as instituições tenderam a atribuir ao curso de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental).

Com a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, principalmente a partir de 1995, o governo empreende várias medidas de política educacional, entre elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 9.424/96); as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (OLIVEIRA, 2006).

Sobre mobilização dos educadores, em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas essa nova legislação não atendeu às expectativas, pois ela introduzia os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativas aos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, o que, para Saviani (2009), nivelava o ensino por baixo, já que essas instituições educacionais seriam instituições superiores de segunda categoria.

Uma hipótese plausível para a inclusão dessas instituições na lei seria dar legitimidade jurídica a medidas de política que já se esboçavam no governo anterior e que atendiam ao projeto de flexibilização das estruturas educacionais, de acordo com as recentes recomendações de organismos internacionais (AGUIAR, 1999, p. 164 apud OLIVEIRA, 2006, p. 20).

Somente em 29 de janeiro de 2009, através da publicação do Decreto de número 6.755, o Brasil instituiu uma Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, que tinha a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica (BRASIL, 2009).

No ano seguinte, foi publicado o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que propunha organizar a formação específica dos profissionais da educação das redes públicas da Educação Básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Esses decretos vigoraram até 09 de maio de 2016, quando foi publicado o Decreto número 8.752, que revogava as normas anteriores de 2009 e de 2010 (BRASIL, 2016). Essa nova legislação estava em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), e tinha, entre outros, o objetivo de atingir as metas 15 e 16 do PNE, que assegura a todos os professores da Educação Básica a formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Destacam-se também as metas de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em suas áreas de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Um dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 (Lei 13.005 de 25 de junho de 2014) com vigência de 10 anos, é assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atua (BRASIL, 2014). Nesse ano de 2014, de acordo com o censo escolar, somente 76,2% dos professores da Educação Básica possuem curso superior. Nos anos finais do Ensino Fundamental, somente 49,1% dos docentes possuem formação superior na área em que lecionam, e, no Ensino Médio, apenas 59,2% possuem formação específica em sua disciplina de docência (BRASIL, 2014).

Em 2015, com o objetivo de aperfeiçoar a formação de professores no Brasil, foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação Pública a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (CNE, 2015). Esse documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Uma das grandes mudanças propostas refere-se à duração dos

curso acima, os quais passam, a ter, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.

À guisa de conclusão, constata-se que, em sua história, a formação de professores vivenciou diversas mudanças em sua estrutura. Inicialmente a sua principal dificuldade era conciliar os conhecimentos específicos da área em que o professor iria lecionar, com os conhecimentos ou didático-pedagógica. Essa dificuldade foi em parte solucionada com a criação dos cursos superiores de Licenciatura, que atualmente abarcam conteúdos tanto cultural-cognitivos, como os conteúdos ou didático-pedagógica. Mas, para saber como esse modelo está funcionando, torna-se necessário fazer um breve estudo do processo de formação do professor.

4.2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E AS LICENCIATURAS

Por muito tempo tem-se discutido em congressos, seminários e outros eventos científicos, qual seria a formação ideal ou necessária do professor do ensino básico, o que demonstra uma insatisfação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de Licenciatura (AZANHA, 2004). Apesar dessas discussões, não têm surgido propostas ou recomendações concretas que atuem na formação de professores. Ainda segundo esse autor, duas tendências surgem presentes no encaminhamento do tema da formação docente: a necessidade de uma política nacional de formação de professores e a fixação na figura individual do professor.

Em relação à primeira tendência, um país tão diverso social, cultural e economicamente como o Brasil deve ter uma política nacional que indique rumos. Isso porque, para Azanha (2004), tentar estabelecer normas gerais pode acabar conduzindo a um modelo abstrato inviável na ampla variedade da situação nacional.

Quanto à segunda tendência, o problema é ainda mais grave, pois as discussões têm-se detido na caracterização de um profissional dotado de determinadas qualidades como um ideal de formação. Nesse contexto, essas preocupações aproximam-se da concepção de Comênio (DIDÁTICA MAGNA,

1657 apud AZANHA, 2004, p. 369), segundo a qual o “bom professor” seria aquele capaz de dominar a “arte de ensinar a todos”. Nessa concepção, ensinar tratava-se simplesmente da aplicação de um método, assim como ocorre no método científico.

A ideia do ensino como a aplicação de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, para Azanha (2004), é altamente discutível, pois teorias ligadas à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do adolescente aparecem, entram e saem de moda a todo o momento, o que pouco traz de seguro, nessas áreas do conhecimento, que permita fundamentar a formação docente.

Sobre as propostas de formação docente, “não se consegue discernir entre possíveis relações conceituais entre conhecimento, ensino e valores e hipotéticas relações entre capacidade de aprender e supostas fases de desenvolvimento psicológico” (AZANHA, 2004, p. 370). Isso sugere que talvez não convenha fundamentar a formação de professores com teorias tão instáveis.

A Licenciatura constitui-se em um grau universitário que permite o exercício do magistério em escolas de Educação Básica. No Brasil, os cursos de Licenciaturas são pouco procurados pelo vestibulando por motivos que o próprio meio social impõe. É muito comum ouvir frases de estranheza e de ironia, como: “Você vai ser professor?” “Boa sorte!” ou “Coitado, não queria estar em sua pele”, e “não tenho paciência”, ao optar por um curso de Licenciatura como formação acadêmica. Isso se deve ao fato de a sociedade ainda não reconhecer a importância da educação para o crescimento de um país. Anísio Teixeira afirmou que “só existe uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública” (TEIXEIRA, 1936, p. 58).

No entanto, a situação docente no Brasil caracteriza-se historicamente por insuficiente formação inicial, por baixos salários e por precárias condições de trabalho (DOURADO, 2001). Na atualidade, a formação acadêmica de professores passa por um processo merecedor de reflexão, pois, pela pouca procura pela profissão, as autoridades não encontram outra maneira de estimular a busca, a não ser a diminuição de tempo da graduação – o que induz o acadêmico a querer apenas

o certificado de nível superior, sem a preocupação com o exercício desse aprendizado.

Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (RATIER, 2010) mostrou que apenas 2% dos vestibulandos optam por cursos de Licenciatura – índices preocupantes para o ensino brasileiro. Essa pesquisa revelou ainda que, desde a década de 70, quando começou a acelerada massificação do ensino público, cresceu bastante o desprestígio do professor, pois, em virtude do número de profissionais não suprir a demanda, as escolas recorreram a pessoas leigas para ministrar aulas.

A grande expansão das matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio ocorridas nos últimos anos inviabilizou uma concepção de ensino fundada na relação professor-aluno, onde o “bom professor” era aquele profissional que dominava um saber disciplinar que seria transmitido a um discípulo. Nesse quadro, nasceram e permaneceram durante muitos anos os cursos de Licenciatura. Ser professor nos dias atuais talvez nunca tenha sido tão difícil. A trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados (HAGEMEYER, 2004).

Para Libâneo (2003), a escola ideal é a que assegura a todos uma formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, que possibilita ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, preparando-o para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em todo o mundo. Essa escola não existe sem professores, pois estes são os profissionais mais envolvidos com o processo da aprendizagem escolar. Com essa educação, o estudante se torna um sujeito pensante, capaz de refletir e atuar ativamente em sua sociedade.

Essas exigências educacionais fazem com que as universidades e os cursos de formação de professores sejam capazes de ajustar as suas didáticas às novas realidades da sociedade. O novo professor deve ser capaz de aprender a aprender, deve saber agir em sala de aula e ter o domínio de habilidades comunicativas e dos meios de comunicação atuais, de modo que possa articular suas aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2003). Porém, atualmente, tem-se dito que a profissão de professor está fora de moda. O docente, nas últimas décadas, depara-se com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade

(HAGEMEYER, 2004). E esse fato se deve a uma série de fatores/ questões. Faz-se necessário resgatar a profissionalidade do professor na busca da identidade profissional. Segundo Libâneo (2003, p.10-11):

É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso [...] também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário também o intercâmbio entre a formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

Segundo Rosa e Schnetzler (2003), uma das razões que justificam a formação continuada de professores é justamente a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.

Uma crítica é feita ao papel da educação na atualidade: o mundo contemporâneo está marcado pelos avanços na comunicação e na informática, e tais mudanças afetam vários âmbitos da vida social, provocando alterações nas esferas econômica, política, no campo ético, na vida cotidiana e no exercício profissional da docência. No plano educacional, “a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres” (FRIGOTTO 1996 apud LIBÂNEO, 2003, p. 17-18).

O professor da atualidade deve reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula, pois o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento. Para Kenski (1996), os alunos já chegam à escola sabendo muitas coisas ouvidas no rádio, vistas na televisão ou em espaços públicos. O mundo desses alunos é polifônico e policrômico, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que as escolas costumam oferecer.

Outra atitude a ser desenvolvida nos professores da contemporaneidade é a que atende à diversidade cultural e auxilia no respeito às diferenças no contexto da

escola e da sala de aula, com o fim de se promover efetivamente a igualdade de condições de oportunidades de escolarização a todos. Para Libâneo (2003), as diferenças sociais, culturais, intelectuais e de personalidade são geradoras de diferenças na aprendizagem. Porém, o respeito às diferenças vai mais longe, implica um posicionamento ativo de reconhecer a diversidade que é “ver em cada indivíduo a presença do universal e simultaneamente a do particular” (TOURAINE, 1996, p.68 apud LIBÂNEO, 2003, p. 42). Atender à diversidade cultural implica em promover, efetivamente, a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos.

Com o surgimento de novas concepções de aprendizagem, a necessidade de se relacionar o conhecimento científico aos problemas da sociedade e ao desenvolvimento acelerado de novas tecnologias da comunicação e informação torna imperioso o investimento nas atualizações científica, técnica e cultural, como ingredientes de um processo de formação continuada. Isso fará com que o professor possa se adequar às mudanças e o capacitará a trabalhar com situações-problema e temáticas integradoras, fundadas na interdisciplinaridade.

Diante da realidade do mundo atual, segundo Libâneo (2003), algumas novas atitudes devem ser desenvolvidas pelos docentes. Primeiro, o professor deve assumir o ensino como mediador. Nessa concepção, o ensino meramente verbalista e de transmissão de conhecimentos dá lugar a uma educação em que o professor medeia a relação ativa do aluno com os conteúdos. Desse modo, os estudantes podem desenvolver seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, trazendo para a sala de aula os seus conhecimentos e experiências. Percebe-se que nessa perspectiva o professor é o responsável pelo desenvolvimento das competências do pensamento do aluno, ensinando-o a argumentar, a expressar seus sentimentos e pensamentos. É nisso que consiste a mediação pedagógica.

Segundo, faz-se necessário modificar a ideia de uma escola pluridisciplinar para uma escola interdisciplinar (LIBÂNEO, 2003). A escola pluridisciplinar é a que se conhece: com disciplinas justapostas e isoladas entre si. Nela o aluno aprende com o professor e o livro didático. A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação dos conhecimentos. A atitude interdisciplinar é uma maneira de eliminar barreiras não somente entre disciplinas,

mas também entre pessoas, de modo que os profissionais possam trocar conhecimentos e experiências entre si (FAZENDA, 1994). A interdisciplinaridade como prática curricular reúne disciplinas com conteúdos que permitem tratamento ou didático-pedagógica interdisciplinar, onde temas geradores possibilitam uma compreensão mais globalizante e integrada da realidade, por meio da contribuição de diversas disciplinas. “A atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado” (LIBÂNEO, 2003, p. 34).

A educação passa por um processo constante de mudanças que tentam acompanhar o ritmo do novo milênio. Assim, o educador do séc. XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, tendo o mesmo que se centrar em uma prática pedagógica de êxito, com uma aprendizagem satisfatória e significativa, pois as constantes mudanças ocorridas na sociedade exigem uma nova postura do professor, bem como um repensar crítico sobre a educação (ARAÚJO, YOSHIDA, 2016).

Segundo Nóvoa (2000), a velocidade das mudanças no espaço universitário é enorme, e o conhecimento que era restrito à universidade, hoje, se encontra em muitos lugares, tais como na internet e nos demais meios de comunicação interativos. Portanto, não está mais contido somente no meio acadêmico. Apesar dessa percepção, as universidades continuam atuando como se fossem as únicas detentoras do conhecimento, o que é um absurdo. Sobre essa perspectiva, faz-se necessária uma reorganização, “passando de uma função de transmissora do conhecimento para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo” (p. 132).

A escola contemporânea não pode permanecer imobilizada em um momento que é caracterizado por fortes mudanças sociais e culturais. Por sua vez, o professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea (AZANHA, 2004). Nesse contexto, qualquer proposta de formação docente deve buscar novos conhecimentos e ter um caráter investigativo, de modo que possa nortear a formação de professores. Para Nóvoa (2000, p. 132):

Os professores terão de desenvolver tipos de relação pedagógica muito diferentes dos que existem hoje em dia. Terão que se atualizar, de criar dispositivos de atendimento dos alunos, de fomentar a sua presença em grupos de trabalho e de reflexão, de promover a integração dos jovens em equipes científicas etc.

Tais mudanças tendem a transformar o ensino universitário, onde as atuais atividades das aulas darão lugar a outros modos de difusão e promoção do conhecimento. Outra transformação que vem ocorrendo é a mudança no “perfil tradicional” dos estudantes universitários. Atualmente, frequentam a universidade jovens dos 18 aos 24 anos, mas, para Nóvoa (2000), no futuro, ver-se-á cada vez mais pessoas com 30, 40, ou 50 anos buscando o Ensino Superior.

Essa mudança não está somente na população estudantil, mas também na finalidade com que eles buscam as universidades. Até o momento, os jovens procuram uma formação inicial, mas, futuramente, mais pessoas estarão à procura de uma atualização e da formação continuada. Tais fatos farão com que as preocupações não sejam somente com o saber, mas também com os alunos e com a maneira de trabalhar esses saberes.

A formação inicial e continuada do professor é o primeiro passo para vencer os desafios da educação contemporânea e deve ser vista como uma necessidade de mudança do paradigma de ensino, de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, que atendam às necessidades dos alunos levando em conta as mudanças aceleradas da sociedade em que este está inserido, com a finalidade de o levar a aprender, a adquirir competências, a aprender a aprender (PRADO et al., 2017).

Por fim, as escolas têm como papel ensinar valores (LIBÂNEO, 2003). Tais competências devem desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios. De acordo com Touraine (1996, p. 72 apud LIBÂNEO, 2003, p. 48):

O tratamento da questão ética na escola ainda depende de investigações mais consolidadas, mas constitui-se um desafio aos educadores prepararem-se para ajudar os alunos nos problemas morais, tais como luta pela vida, a solidariedade, a democracia, a justiça, a convivência com as diferenças, o direito de todos à felicidade e autorrealização.

As observações realizadas por esse autor demonstram a complexidade do tema, porém apresentam uma necessidade de serem trabalhadas questões éticas e morais no ambiente escolar. Não se pode falar em aprendizagem sem falar no professor. O contexto social na contemporaneidade impõe à prática educativa um número de demandas muito grande, levando o educador do século XXI a repensar a sua atuação em sala de aula e os enormes desafios profissionais que enfrenta, a fim de atender as exigências do contexto atual (PRADO et al, 2017).

Com o Brasil cada dia mais participando da economia mundial e ganhando respeito no mundo, as preocupações devem, sobretudo, serem voltadas para a educação, sendo necessário reconhecer a importância que ela exerce para o desenvolvimento sustentável e a diminuição das desigualdades sociais. Para que haja uma educação de qualidade, são encontradas inúmeras dificuldades, entre as quais se destaca o preparo inadequado dos professores, cuja formação, de maneira geral, se manteve em formato tradicional, sem contemplar os avanços da modernidade, onde muitas características são inerentes à atividade docente, como:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2010, p. 4).

Portanto, para transformar as propostas da Educação Básica em realidade, é necessária uma reforma escolar que conceba a educação como detentora de um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e onde elas acompanhem as transformações, sobretudo tecnológicas, que trazem grande mudança em todos os campos da atividade humana. As comunicações oral e escrita convivem cada dia mais com a comunicação eletrônica.

Já com relação aos estudantes de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, é preciso estimulá-los a valorizar os conhecimentos e bens culturais. É também necessário que o aluno aprenda a confrontar e respeitar diferentes pontos de vista. Além disso, é importante que aprenda a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias

linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprenda a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidário, cooperativo, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Apesar da diversidade de teorias e métodos relacionados à educação, o indivíduo recém-formado em Licenciatura enfrenta uma série de desafios quando vai aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos durante sua graduação à prática de sua atuação profissional.

4.3 A SUBJETIVIDADE DO FUTURO PROFESSOR

O conceito de subjetividade é complexo e envolve várias áreas da Pedagogia e Psicologia, inclusive a psicologia da educação estudada por Vygotsky. Adota-se neste estudo o termo subjetividade a partir da definição de González Rey, como sendo “a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (1999, p. 108).

O sujeito individual está constantemente inserido em espaços da subjetividade social. Ferraroti (2003 apud REY, 2005a) afirma que “o indivíduo não é um epifenômeno do social [...] longe de refletir o social, (ele) se apropria, o equilibra, filtra e o traduz por sua projeção em outra dimensão, a qual se converte em sua subjetividade [...]”.

A subjetividade também é de grande utilidade em pesquisas qualitativas, pois é:

um sistema em desenvolvimento no qual as novas produções de sentidos constituídos nas atividades do sujeito influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito (REY, 2005a, p. 35).

Em relação à pesquisa realizada no presente estudo, foram colhidos dados sobre um sistema que podem mudar esse mesmo sistema. Isso porque a educação está em constante mudança e não aceita fórmulas, ou seja, deve ser constantemente estudada e aprimorada. Esse fato revela-se importante, uma vez que é uma das

principais vias de promoção do desenvolvimento humano. González Rey (2003, p. 203) oferece como exemplo a subjetividade social da escola:

[...] além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço, elementos procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição socioeconômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola.

Ao se falar em subjetividade, destaca-se a necessidade de compreender o desenvolvimento dos educadores sob a ótica das relações inter-intrasubjetivas (CUNHA, 2005). A partir dessas reflexões, pode-se deduzir que os professores (mesmo os que estão em formação), sendo envolvidos por todas essas tensões às quais um docente é exposto, como estresse, baixa qualidade de ensino, condições precárias de trabalho, salários incompatíveis com a profissão docente e suas responsabilidades, além de questões como drogas, indisciplina em sala de aula, a dispersão dos valores, fazem com que a profissão docente se torne algo indesejável.

Por outro lado, há outros aspectos que despertam sentimentos positivos com relação à profissão docente. Alguns desses aspectos são destacados por Nacarato, Vanari e Carvalho (2001, p. 93) como:

-a relação emocional/afetiva e solidária, constituidora do ser humano, que estabelece com intensidade, na maioria das vezes, com os/as estudantes e demais atores;
-a “belezura” e o encantamento de presenciar e colaborar com o processo de crescimento e de desenvolvimento dos/das estudantes;
-a crença, a confiabilidade, a satisfação naquilo que faz e a certeza de que correr riscos é necessário quando se busca alguma transformação;
-a grandiosidade e a luminosidade dos momentos de *insight*, tanto dos estudantes quanto de si próprio;
-a paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela possibilidade de conviver e contribuir com o outro.

Assim, pode-se afirmar que essa “bagagem de sentimentos” que a docência traz também interage e constitui subjetivamente o desejo de ser professor. Para Santos (2008, p. 67), “a ação educativa está intrinsecamente imbricada no conjunto

de recursos subjetivos, presentes na constituição histórica, como motivações, capacidades, representações, valores, crenças, expectativas, anseios e projetos [...]”. A isso pode-se acrescentar as contribuições de Freire (1999, p. 33), quando diz que “[...] como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É neste sentido que, para homens e mulheres, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros”.

As condições de trabalho encontradas e a desvalorização social da profissão de professor são pontos de relevância que interferem diretamente na construção da identidade de futuros professores. Isso porque enviesam a identidade do sujeito com a profissão, ou seja, esses elementos se relacionam diretamente com os significados pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Assim, se o professor perde o significado do seu trabalho, tanto para si próprio quanto para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão.

No entanto, há uma ambiguidade na ação docente, pois, apesar de os professores estarem submetidos à autoridade das organizações burocráticas, públicas ou privadas, receberem salários considerados baixos e perderem praticamente quaisquer capacidades de determinar os fins de seu trabalho, continuam desempenhando tarefas de alta qualificação (se comparados aos demais trabalhadores assalariados), mantendo grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. Tal fato os coloca diante da necessidade da compreensão dos limites e possibilidades da ação docente de uma maneira, sobretudo, crítico-propositiva (DOURADO, 2001).

A principal atividade profissional de um professor é o ensino. Segundo Libâneo (2008), a formação inicial tem por objetivo propiciar conhecimentos, habilidades e atitudes para transmitir, nas escolas, o processo de ensino e aprendizagem adquiridos na graduação, cujo conjunto de requisitos que torna alguém professor é denominado **profissionalidade**. Segundo o mesmo autor, o **profissionalismo** compreende o desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que abrangem a capacidade de ser professor. Na prática, seria o domínio dos métodos de ensino, o respeito à diversidade, a dedicação ao

trabalho, etc. Faz-se necessária, ainda, à formação docente, a **profissionalização**, que se refere à formação inicial e continuada, em que o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais (LIBÂNEO, 2008).

A principal causa do fracasso e da baixa qualidade do sistema educacional brasileiro, segundo Souza (2006), é a falta de preparo dos professores da Educação Básica:

Em função de sua má formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Consequentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores (SOUZA, 2006).

Essa seria uma competência que estaria presente no investimento na formação continuada dos profissionais da educação. No entanto, seriam necessárias outras políticas educacionais que proporcionassem condições concretas de trabalho nas escolas.

4.4 DIFICULDADES EM SALA DE AULA E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A educação passa por transformações gerais, tanto no que se refere ao contexto pedagógico, quanto em sua estrutura como reflexo dos aspectos das áreas econômicas, sociais, culturais e políticas. Nessa situação, encontra-se presente, também, a desigualdade social, refletindo tanto nas condições de acesso à escola, quanto nos demais processos de escolarização, tais como: dificuldades em sala de aula, a relação família-escola, o processo ensino-aprendizagem, dentre outros, de forma acentuada.

A escola constitui um dos ambientes mais heterogêneos e complexos, quando se trata de relações sociais. Os mais diversos tipos de comportamentos e as mais diversas relações entre os professores em si e entre professores e alunos colaboram para o estabelecimento de relações tênues, algumas vezes resultando em conflitos por diversos motivos.

Nesse cenário, um dos maiores desafios encontrados por professores em sala de aula é “competir” com as tecnologias da informação, cada dia mais acessíveis e mais presentes no ambiente escolar. Fazer uso dessas tecnologias também configura outro desafio demandado ao professor, pois compete a ele, além de acompanhar as inovações e os avanços oriundos das últimas décadas, utilizá-los em benefícios práticos de suas aulas.

Nesse sentido, Masetto (2014, p. 131) apresenta a importância das práticas para aprendizagem em ambientes virtuais e destaca os objetivos que poderão ser alcançados pelas várias tecnologias. São eles:.....

-valorizar a autoaprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informações básicas e das novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos;
-desenvolver a interaprendizagem: a aprendizagem como produto das interrelações entre as pessoas. Desse ângulo, então, a informática e a telemática nos abrem outro grande mundo de experiências e de contatos, se levarmos em consideração o possível número de pessoas contatáveis, a rapidez e o imediatismo desses contatos (seja, com pessoas de nosso país ou do exterior; conhecidas ou desconhecidas), basta que disponham de um endereço eletrônico para multiplicar o número de contatos (professor e alunos passam a se encontrar não só em aula, mas a todo o momento, por meio do correio eletrônico).

Depreende-se desses objetivos que a escola deve encarar e acompanhar as mudanças da sociedade e não só transmitir conteúdos aos alunos, pois ela é um organismo vivo, que reflete, aceita as modificações que ocorrem na sociedade e também reage ou se acomoda a elas. Porém, os grandes avanços tecnológicos estão chegando com o aumento qualitativo ou quantitativo das exigências da nova sociedade globalizada. Torna-se importante saber usar as novas tecnologias à disposição da educação e que ligam a escola ao mundo.

Constata-se que, ao terminarem o curso de Licenciatura, os alunos não estão certos de que caminho seguir. Segundo Bernardi, Grando e Taglieber (2005), essas inquietações surgem quando os discentes estão no final do curso e visualizam os

limites da sua formação. Nesse instante, descobrem que construíram um discurso de educador, com base em muitas teorias, mas que, em contrapartida, se sentem sem condições de colocá-las em prática.

Os problemas de sala de aula são desafios árduos e diários para o professor, em virtude, muitas vezes, de suas complexidades e das consequências herdadas, como a excessiva preocupação, a ansiedade, o estresse e a depressão. Esses são problemas aos quais os professores se referem como um dos aspectos mais difíceis e perturbadores para quem leciona (PICADO, 2012).

Não encontrando outra opção, a saída deles é o afastamento médico de sala de sala, sequelados por numerosos transtornos que afetam a atuação profissional. Isso, além de ser penoso para o professor, compromete o processo de ensino em sala de aula, vez que ele deverá ser substituído por um outro professor, rompendo o ritmo já familiarizado com as turmas.

Para Sacristán e Gómez (1998, p.32), é importante salientar as dificuldades acontecidas para que a transformação se efetive, levando em conta os seguintes aspectos:

[...] É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada assim como a busca, o contraste, à crítica, a iniciativa e a criação.

Nesse sentido, entende-se que é necessária a valorização das relações sociais entre a família, a escola, o mundo, o emprego, as políticas e outros aspectos, para que se possa promover o desenvolvimento pessoal e coletivo do cidadão, de modo a favorecer-lhe a vida em sociedade, como um cidadão.

A indisciplina de um aluno deve ser encarada como algo sistêmico e complexo, que envolve as condições ambientais e familiares que o cerca, além do ponto de vista, da formação e do conhecimento que o professor que vai julgá-lo tem sobre a indisciplina (DE LUCA; CIULIK, 2010).

Pensar em qualidade de ensino implica, necessariamente, pensar na relação estabelecida entre a família e a escola. Estudiosos na área da educação têm mostrado que é necessário que a família participe da vida escolar do estudante, uma vez que a

ausência interfere diretamente no desempenho do aluno. Mas não se deve restringir a participação da família apenas às reuniões de pais. É preciso refletir sobre o papel daqueles que servem de modelo para o aluno. A professora Tania Zagury, filósofa, mestre em educação e pesquisadora em educação, afirmou em entrevista ao portal do MEC:

Na medida em que percebem que os pais acompanham o trabalho da escola e, além disso, supervisionam e acompanham seus estudos, o cumprimento de tarefas e também seus progressos e dificuldades, os filhos começam a compreender a importância que o saber – e a escola é o veículo primeiro desse saber – tem para a vida moderna, o que é essencial (BRASIL, 2017a).

Nessa perspectiva, a família precisa estar presente no ambiente escolar do aluno, participando das atividades propostas pela escola, incentivando os filhos ao estudo, estimulando-os a superarem seus limites; e não considerando as superações como apenas a obrigação deles. Aqui entra o professor como agente facilitador dessa relação. Segundo Caetano (2004), os professores precisam dessa relação para poderem compartilhar com a família os aspectos de conduta do filho, como: qualidade na realização das tarefas, aproveitamento escolar, relacionamento com colegas e professores, atitudes, valores, respeito às regras. Nesse sentido, Silveira, Bataglia e Fecchio (2004, p. 184) concordam com Caetano (2004), quando afirmam que:

família e escola devem aproveitar, ao máximo, as possibilidades de estreitamento de relações, porque o ajuste entre ambas e a união de esforços para a educação das crianças deve redundar, sem dúvida nenhuma, em elemento facilitador de aprendizagem e de formação do cidadão.

A participação da família na vida escolar dos alunos precisa transcorrer tanto pela presença física nas atividades desenvolvidas pela escola, – nas reuniões e festividades –, quanto pela presença social, sobretudo, no que diz respeito à presença na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que é o instrumento norteado das ações pedagógicas da escola. Essas práticas garantem a construção de uma gestão democrática e participativa.

Esse contato faz, também, com que a escola garanta maior qualidade na formação cidadã dos educandos. Isso porque ela encontrará, na família, apoio para também se constituir como referência e modelo para os sujeitos em formação.

Portanto, é importante que cada um desses segmentos (família e escola) tenham consciência do seu papel na sociedade, sem querer transferir suas obrigações: a família, como principal fonte de educação, por ser onde a criança passa mais tempo (ou pelo menos deveria), e a escola, como desenvolvedora da educação geral da criança, objetivando aprimorar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vivência.

4.5 RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Esse documento tem por objetivos definir princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

O referido documento apresenta a necessidade de preparar e formar professores com qualidade para que a educação possa revolucionar e realizar a adequada transformação do mundo atual. Ao organizar a educação e o ensino, deve-se levar em conta dois momentos: uma é a capacitação dos docentes e gestores em atividade; a outra, considerada mais séria e emergente, é a formação de professores.

Essas Diretrizes aplicam-se à formação de professores para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e suas modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola).

No primeiro parágrafo do art. 2º, a Resolução conceitua a docência como uma ação educativa, um processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos que se desenvolvem na

construção e apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Segundo a Resolução, a formação docente inicial e continuada para a Educação Básica é constituída de um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em colaboração pelos entes federados e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. Essas devem promover uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir o efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida.

No art. 5º do capítulo II, assinala que a base comum nacional da formação profissional deve assegurar ao egresso: a integração e a interdisciplinaridade curriculares; a construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão; acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa; as dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional; o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação e a consolidação da educação inclusiva, através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015).

No art. 9º, traz os cursos de graduação em Licenciatura; os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os de segunda Licenciatura como sendo os cursos de formação inicial para profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior. Ressalta que essa formação deverá ser ofertada, preferencialmente, de forma presencial, de forma a garantir o elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural.

O documento traz mudanças necessárias para o andamento da qualidade da formação dos professores e de ajustes importantes para que seja previsto o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as Licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas, e o tempo mínimo para integralização passa a ser de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, sendo:

I...400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular;

II...400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação;

III...Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas, estruturadas conforme o projeto de curso da instituição, seguindo os núcleos definidos pelos incisos I e II do art. 12 da resolução;

IV...200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

O parágrafo segundo do art. 13 ressalta que os cursos de formação deverão garantir, nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento ou interdisciplinares, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação. Estabelece ainda a garantia, ao longo do processo, de uma efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, uma vez que ambas oferecem elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Já os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados deverão ter carga horária mínima variável de 1000 (mil) a 1400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência do curso de origem (mil horas para curso de formação pedagógica se pertencer à mesma área do curso de origem e mil e quatrocentas se forem áreas distintas). Vale ressaltar que esses cursos possuem caráter emergencial e provisório. A carga horária respeitará os seguintes princípios:

I. . 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado;

II. . 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas, estruturadas conforme o projeto de curso da instituição, seguindo os núcleos definidos pelos incisos I e II do art. 12 da Resolução – caso de cursos de mesma área;

III. . 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas conforme o projeto de curso da instituição, seguindo os núcleos

definidos pelos incisos I e II do art. 12 da Resolução – caso de cursos de áreas distintas;

IV. . 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Os cursos de segunda Licenciatura, por sua vez, poderão ser ofertados a portadores de diplomas de curso de Licenciatura, independentemente da área de formação, e terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova Licenciatura. Dessas, 300 (trezentas) horas serão dedicadas ao Estágio Supervisionado, garantindo a relação entre teoria e prática.

Sobre formação continuada, a Resolução ressalta em seu artigo 16 que ela faz parte de uma forma de repensar o processo pedagógico e envolve cursos, atividades de extensão e grupos de estudo, além de outras ações que terão como principal finalidade a reflexão da prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional da educação. A oferta de formação continuada se dará por meio de:

- .atividades ou cursos de atualização (mínimo de 20h);
- .atividades ou cursos de extensão;
- .cursos de aperfeiçoamento (mínimo de 180h)
- .cursos de especialização *latu sensu*;
- .cursos de mestrado acadêmico ou profissional;
- .cursos de doutorado.

Por fim, a Resolução destaca que compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade por políticas de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, profissionais esses que compreendem os que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, nas diversas etapas e modalidades de educação e que

possuam a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para que a valorização profissional seja garantida, deverão ser aprovados planos de carreira e de salário, jornadas de trabalho com dedicação exclusiva ou em tempo integral a serem cumpridas em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. Ainda em se tratando de meio de valorização, será assegurado entre outros, acesso à carreira por concurso de provas e títulos e a revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a lei do piso.

Os cursos de formação de professores obtiveram o prazo de 2 (dois) anos após a publicação para que pudessem adaptar-se à Resolução, período expirado em julho de 2017. Observa-se que durante todo o processo deverá haver uma articulação entre a teoria e a prática, para que se possa favorecer o desenvolvimento e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos e o empenho para as habilidades voltadas à docência.

No contexto educacional superior, as transformações são essenciais para as universidades. Assim, tornam-se imperiosas as mudanças paradigmáticas tanto nas questões institucionais, nos cursos, currículos e, ainda, na formação docente e discente.

Dessa forma, novos caminhos e ações para as IES são construídos, a fim de resolver as questões do ensino. Dentre eles, cite-se o desenvolvimento de diferentes capacidades de investigação e problematização, visando a uma inserção crítica e cidadã na realidade que ora se vive.

5 METODOLOGIA

5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E INSTRUMENTO UTILIZADO

O método utilizado neste estudo foi a pesquisa qualitativa, uma vez que essa proporcionou maiores subsídios de alcance dos objetivos específicos, ou seja, uma

visão detalhada do objeto em questão, além de oferecer maiores possibilidades de interpretação.

Vilela Junior (2010) afirma que o objeto principal da pesquisa qualitativa é interpretar o fenômeno que observa (a observação, a descrição, a compreensão e o significado), não existindo, portanto, hipóteses pré-concebidas, que são construídas após a observação.

Para análise e discussão dos dados, foram utilizados os pressupostos das abordagens qualitativas e quantitativas, tendo sido adotada prioritariamente a epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2005b, p. 5-8, grifos do autor), que a conceitua como sendo aquela que “*defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento*, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como *apropriação* linear de uma realidade que se nos apresenta”.

O instrumento utilizado neste trabalho foi a entrevista (semiestruturada), aplicada a estudantes do último semestre do curso de graduação (Apêndice A) e do primeiro ou segundo semestre em Licenciaturas – tendo em vista a comparação entre chegada e saída dos alunos – (Apêndice B), de quatro instituições de Ensino Superior – uma pública e duas particulares – situadas no Plano Piloto -Brasília e em regiões administrativas do Distrito Federal.

Também foram entrevistados professores de Licenciaturas dessas instituições de ensino (Apêndice C) e professores da Educação Básica (Apêndice D), de escolas públicas e particulares, do Ensino Médio ou Séries Finais do Ensino Fundamental, com até dois anos de magistério, estes últimos com a finalidade de verificar o reflexo da formação do professor na docência.

A entrevista semiestruturada combinou perguntas abertas e fechadas e foi escolhida por ser um instrumento que permite maior aprofundamento e esclarecimento das questões elaboradas, possibilitando, também, um retorno mais rápido desse instrumento. Aqui, “o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Não houve seleção prévia dos participantes da pesquisa. O critério para participação foi o interesse em participar da mesma e estar dentro de um dos grupos da pesquisa (alunos ingressantes ou formandos em Licenciatura ou professor de Ensino Superior e da Educação Básica). Todos os entrevistados foram esclarecidos a respeito do que se tratava a pesquisa e foi-lhes solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Assim, as perguntas foram realizadas oralmente e as respostas registradas pelo entrevistador. Aplicadas as entrevistas, as respostas foram organizadas por categorias para a análise e discussão dos dados.

Durante a realização da pesquisa, foram apresentados relatórios parciais em eventos e publicados os resultados em livros e revistas científicas.

5.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES

5.2.1 Geral

Para este trabalho, foram entrevistados participantes cursantes ou que já cursaram Licenciaturas em Instituições de Ensino Superior pública ou particular, bem como os professores de Licenciaturas assim distribuídos:

- ... 9 alunos ingressantes da Licenciatura (3 de cada instituição, do 1º ou 2º anos), para que se pudesse compará-los com os formandos;
- ... 30 alunos do último semestre de Licenciatura (10 de cada instituição), para se verificar o perfil e a formação para o trabalho do aluno desse curso;
- ... 9 professores do curso (3 de cada instituição de ensino – sendo um da área pedagógica, um da de conteúdos da área específica e um da parte de estágio);
- ... 9 professores do Ensino Médio ou dos últimos anos do Ensino Fundamental (3 de escola particular e seis da pública), com até um ano de experiência na área, para se verificar a influência da graduação em seu trabalho.

Os critérios adotados para inclusão dos participantes foram o de terem interesse e disponibilidade para participarem da entrevista e de estarem de acordo com as características dos participantes.

Ao lado de dados de identificação dos participantes (sexo, faixa etária, renda familiar, dentre outros), os alunos foram inquiridos a respeito de seus hábitos de estudo e a respeito de conhecimentos e habilidades adquiridos, durante o curso, para a docência. Quanto aos professores, ao lado de dados de identificação pessoal e profissional, solicitou-se sua percepção sobre o curso de Licenciatura e sobre a formação, competências e habilidades dos alunos, dentre outros.

Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando a sua participação na pesquisa e declarando estarem cientes de todas as informações referentes à mesma (Apêndice E).

A seguir, na Parte Dois deste livro, serão apresentadas as quatro pesquisas identificadas inicialmente no início deste livro, utilizadas como suporte para a grande discussão que aqui é proposta, a saber: “A Subjetividade do estudante de Licenciatura: limites e possibilidades”. Em momentos distintos e sequenciais, serão apresentados os conteúdos de cada investigação, com suas respectivas conclusões parciais. Posteriormente, serão apresentadas as conclusões gerais a que se chegou após se refletir sobre esses quatro estudos.

PARTE DOIS

A PESQUISA

1 O ESTUDANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Foram entrevistados onze participantes, todos estudantes do último semestre do curso de graduação em Licenciatura em Letras, distribuídos em 3 (três) Instituições de Ensino Superior, todas localizadas em Brasília-DF. Nesta parte serão apresentados os resultados obtidos a partir da consulta aos participantes desse segmento de ensino.

1.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dos colaboradores de pesquisa, 7 eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Todos se encontravam na faixa etária entre 20 e 29 anos e a grande maioria já trabalhava em suas áreas, como professor de Língua Estrangeira e com reforço escolar, além de manifestarem custear os gastos com material escolar, livros, cadernos, apostilas, etc. Os que não registraram possuir trabalho tinham os gastos do curso pagos pelos pais e também nunca tiveram experiência em sala de aula.

1.2 RAZÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO

Os estudantes inquiridos disseram cursar Licenciatura em Letras por, desde sempre, se identificarem com português na escola, por gostarem de escrever e por terem tido bons professores na Educação Básica. Justificaram ter a pretensão de serem professores por meio dos seguintes argumentos: admirar a profissão de educador, vocação desde criança e, até mesmo, por terem tido o contato com monitoria no decorrer da graduação e assim terem despertado o interesse por lecionar.

No entanto, ainda existem registros de estudantes que foram desmotivados a fazer o curso de Letras, ou qualquer outro curso de Licenciatura. Esses estudantes

disseram que a própria família não os aconselhava, alegando que o mercado não era promissor, que as condições de trabalho não eram boas e até pelo fato de defenderem que apenas a formação em Bacharelado em Direito era, de fato, uma formação acadêmica, revelando, assim, um forte conservadorismo quanto a outras áreas de atuação profissional.

Em pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC), encomendada à Fundação Carlos Chagas - FCC (RATIER, 2010), sobre a opção dos vestibulandos pelos cursos de Licenciatura, os resultados demonstraram uma realidade muito inversa para o desenvolvimento de um país que infla os discursos de que o investimento na educação é a mais justificada forma de crescimento e de desenvolvimento da nação. De acordo com os dados, apenas 2% dos estudantes da última série do Ensino Médio cogitaram seguir a carreira de professor.

Dentre os motivos que mais desestimulam os alunos a seguir a carreira de docente, ainda segundo esse estudo, estavam a baixa remuneração, a desvalorização social, a falta de identificação social ou pessoal com o exercício da profissão e a violência dos alunos para com os professores. Nota-se ainda de interessante na pesquisa que a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos é o fator mais atraente para seguir a carreira de professor (RATIER, 2010).

Quando o cenário passa a ser a caracterização do acadêmico de Letras, o que aparece é um estudante que tem relativa disciplina de estudo e que, muitas vezes, se dedica a estudar dependendo do grau de dificuldade da disciplina, mas sempre sem um tempo determinado. Responderam que se dedicam aos estudos, em média, 2 horas por dia e esses respondentes esclarecem serem os pesos do Trabalho de Conclusão de Curso e do Estágio Supervisionado, no último semestre, os grandes responsáveis por essa carga horária diária de estudos. Há relato de que em semestres anteriores a carga horária de estudo era menor.

Quando perguntados se costumavam estudar em grupos, a resposta quase sempre foi **não**. Alguns disseram detestar esse tipo de estudo. Aqueles que responderam “às vezes” ou “depende” justificaram que se reuniam em grupos quando a disciplina exigia ou quando havia trabalhos da faculdade e que, por isso, eram obrigados a desenvolver a atividade com os colegas. Mas registraram

preferência por estudarem sozinhos, para evitar a sobrecarga de uns e a “moleza” de outros. Os alunos argumentaram que o trabalho em grupo sempre sobrecarregava os membros mais dedicados, enquanto os estudantes com menor empenho ficavam isentos de responsabilidades mais complexas, uma vez que, se eles não cumprissem com suas demandas, acabavam por comprometer o rendimento de todo o grupo.

1.3 HÁBITOS DE ESTUDO, DE LEITURA E ATIVIDADES EXTRACLASSE

Quando indagados sobre o hábito pela leitura, os participantes responderam gostar de ler. Das respostas obtidas, tem-se um número de, em média, 9 livros lidos por ano, considerando-se as leituras lúdicas, isto é, aquelas realizadas por vontade própria do leitor, e as leituras que os professores solicitavam e que serviam de instrumento para avaliações durante o curso de Letras. É válido ressaltar que muitas respostas declararam ler “ultimamente apenas os livros para avaliação”, em virtude do curto tempo disponível para essa atividade.

Em estudo realizado por Bignardi (2006) a respeito da importância da leitura no Ensino Superior, a autora sustenta a seriedade do desenvolvimento do hábito de ler para a construção de um cidadão crítico e de um bom desempenho acadêmico do estudante, que está em processo de formação. Segundo essa autora:

É através da leitura e sua respectiva compreensão que se consegue entender a realidade. Compreender um texto é estabelecer uma relação dinâmica com um determinado contexto, bem como perceber criticamente a objetividade dos fatos desse contexto. Assim, a leitura de um texto precisa transcender os limites dele mesmo e remeter o leitor à percepção e análise da realidade (BIGNARDI, 2006, p. 80).

Entre os registros dos conteúdos dessas leituras, essa pesquisa destacou a Literatura como o assunto mais frequente dos textos. Em 2006, por meio de Memorial de Leitura, realizado por Benevides (2006, p. 8), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, essa autora já elencava em suas conclusões que os alunos registravam mais comentários das leituras que eram feitas por demanda das disciplinas da área de Literatura, justificando que: “a leitura se efetiva com regularidade e a obrigatoriedade da leitura de várias obras se faz necessária”.

Em relação às atividades extracurriculares, as opiniões foram diferenciadas. Alguns estudantes disseram nunca ter participado de qualquer evento científico, seja institucional, seja ele fora da instituição. Já outros relataram que sempre que havia congressos, seminários e encontros de estudantes de Letras participavam das oficinas e das palestras que eram ofertadas. Acrescentaram ainda a participação em monitorias e em estágios não-obrigatórios.

Essas atividades são imprescindíveis para ampliação da formação acadêmica de qualquer estudante. Os eventos científicos fazem parte da comunicação informal da ciência e permitem aos seus participantes, além do acesso às informações atualizadas na sua área profissional ou de estudo, uma maior facilidade nas relações de trocas que se estabelecem entre os pesquisadores (LACERDA et al, 2008, p. 132).

Portanto, participar de atividades complementares durante o processo de formação acadêmica é importante para aprimorar o conhecimento, enriquecer o currículo e adquirir experiência – realidade válida não somente para o curso de Letras, mas para todas as Licenciaturas, pois é onde se aplica a teoria aprendida na academia, como nos casos do estágio não-obrigatório e da monitoria.

A internet constitui-se, e muito, como a principal fonte de pesquisa para a realização dos trabalhos acadêmicos dos participantes entrevistados nesse estudo. Alguns disseram consultar livros, revistas, textos acadêmicos e textos sugeridos pelos professores, mas o primeiro elemento de busca é geralmente a internet.

1.4 PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

O segundo ponto investigado nessa parte referiu-se à preparação para o magistério, isto é, as habilidades e competências adquiridas e desenvolvidas para a prática docente em sala de aula. Aqui, foram considerados aspectos desde a elaboração de um plano de aula até a aptidão para lidar com os possíveis desafios vivenciados durante o exercício profissional, como, por exemplo: lidar com alunos especiais e com questões referentes à militância em prol da valorização do professor e da educação.

De maneira geral, quando questionados sobre a aptidão para assumir a sala de aula, os participantes responderam que, em relação aos conteúdos específicos, se

sentiam aptos. Alguns relataram que o conteúdo específico é muito teórico, e o que é aprendido na academia não se aplica em sala de aula, tendo em vista que o conteúdo abordado se refere mais à parte filosófica, de origem da língua. “Nem sempre há clareza sobre quais conteúdos o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais conteúdos serão objetos de sua atividade de ensino” (BRASIL, 2001a, p. 20).

Quanto à prática pedagógica, os relatos foram de que o Estágio Curricular Supervisionado – que a princípio abrangeria a prática – funciona mais como aula de observação, do que como aplicação prática dos conteúdos aprendidos na faculdade. Os estudantes registraram que a maior parte do estágio supervisionado se constitui de observação e descrição das aulas observadas. Para eles, a prática é mínima, e isso quando há. Os registros revelaram insatisfação com o preparo que a universidade oferecia para se tornar professor.

A relação entre teoria e prática é uma das partes precípuas na preparação de professores. É inadmissível que o professor em formação receba toneladas de teorias específicas de sua área e não saiba com aplicá-las em sala de aula. Uma parte dos participantes relatou que alguns docentes explicavam como deveriam agir em sala de aula, mas a grande maioria dos entrevistados disseram que não se sentiram preparados nesse sentido, expondo que o curso era muito voltado para teoria “bruta” e falho em relação à prática.

No contexto da Base Comum Nacional (BRASIL, 2015), sobre a formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, o art. 5º do Capítulo II da Resolução explicita e define que:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão.

Portanto, depreende-se que essa formação acontecerá de forma gradativa e só será possível quando houver a articulação sistemática entre as instituições

formadoras e a organização dos cursos de Licenciaturas, estruturados no Ensino Superior juntamente com a Educação Básica.

Para elaboração do planejamento de aula, o professor deve ter domínio das habilidades e competências que pretende com aquele conteúdo. Por isso, os participantes dessa pesquisa foram inquiridos a respeito do planejamento escolar (elaboração de plano de aula e plano de ensino). A grande maioria respondeu que saberia preparar um plano de aula, mas houve estudantes com dificuldades na concepção de habilidades e competências, por exemplo. Alguns disseram que, apesar de ter havido uma disciplina que os ensinassem a fazê-lo, só puderam ter a real noção quando precisaram para o estágio supervisionado e, ainda assim, encontraram muita dificuldade.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Os estudantes de graduação em Letras (formandos) demonstraram já ter tido contato com os vários “vieses” que a formação na área oferta, como a possibilidade de trabalhar com estrangeiros e o reforço escolar, além do estágio não-obrigatório. Tratava-se de um grupo de estudantes que optou pelo curso de Licenciatura por possuírem identificação desde a Educação Básica, por motivos como: gostarem de português ou terem tido bons professores.

Esses formandos tinham a pretensão de serem professores, mas ainda há algumas questões que ampliam o desestímulo, entre as quais se destacam as condições ou as não-condições que muitas escolas oferecem, como no caso da rede pública de ensino. No entanto, encontram-se ainda aqueles que não pretendem seguir a carreira do magistério.

No que se refere aos hábitos de estudo desses acadêmicos, a realidade é apenas uma: o estudante não possuía disciplina de estudo, o que demonstrou certa desorganização de sua parte. Estudar só quando a disciplina da grade curricular é “muito pesada” é preocupante para o professor em formação. Nota-se ainda que o acadêmico em Letras não tinha hábitos de estudo em grupo porque não gostava, ou quando o fazia era porque havia trabalhos que exigiam, não havendo outra saída. O Parecer do CNE 09/2001 (BRASIL, 2001a) alerta para questões como hábitos de

colaboração e de trabalho em equipe como obstáculos encontrados para a formação do professor.

Ainda nesse cenário, outro dado encontrado refere-se às fontes de pesquisa para realização dos trabalhos acadêmicos. Todos os participantes indicaram a internet como a principal ferramenta de pesquisa. É sabido por todos de sua importância, pois a agilidade e eficiência são meios que, no cotidiano tão corrido do cidadão, é mais viável de utilizá-la. Porém, há seu lado negativo, quando o estudante não verifica se a fonte de sua pesquisa é realmente recomendável e realiza seu trabalho sem uma leitura reflexiva. Portanto, a internet é uma excelente ferramenta de pesquisa, mas desde que seja utilizada de maneira cautelosa.

Esse estudo demonstrou ainda que estudantes de Letras afirmaram gostar de ler, mas, no entanto, foram contraditórios, pois registraram que leem em geral apenas os livros que eram indicados como base para debates e avaliações na Instituição onde estudavam. Há registro como: “[...] nunca li um livro por inteiro, só metade, ou partes. Para avaliação, os professores nunca passam o livro todo, sempre uma parte específica [...]”.

Questionados a respeito da possibilidade de assumirem a sala de aula de Educação Básica, percebeu-se um professor em formação com certa insegurança em relação ao cenário e cotidiano escolar. Nem mesmo o Estágio Curricular Supervisionado ou outras práticas com a docência ofereceram a eles essas habilidades, pelo contrário, confirmaram algumas carências no processo de formação do profissional. Destaque-se que essas carências afetavam significativamente na prática pedagógica de sala de aula.

Segundo a Resolução, a formação docente inicial e continuada para a Educação Básica é constituída de um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional. Em seu Capítulo II, o art. 5º assinala ainda que a base comum nacional da formação profissional deve assegurar ao egresso: a integração e interdisciplinaridade curricular; a construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão; o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa; as dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional; o uso competente das Tecnologias de

Informação e Comunicação e a consolidação da educação inclusiva, através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015).

Os participantes enfatizaram que a teoria para ser docente é bem transmitida no decorrer do curso, de modo que o que falta é a prática dessa teoria. Eles registraram que não saberiam lidar com o conteúdo específico, e que a teoria adquirida não era aplicável em sala de aula. Há relatos de que o aprofundamento na teoria objetivava direcionar o aluno à pesquisa, mesmo o curso sendo de licenciatura.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, (BRASIL, 2015, p.11) traz mudanças necessárias para o andamento da qualidade da formação dos professores e de ajustes importantes para que seja previsto o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima das Licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas, e o tempo mínimo para integralização passa a ser de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos sendo:

- I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular;
- II. 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação;
- III. pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas conforme o projeto de curso da instituição, seguindo os núcleos definidos pelos incisos I e II do artigo 12 da resolução;
- IV. 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2015, p.11).

O parágrafo segundo, do art. 13 da Resolução nº 2 do CNE (BRASIL, 2015) ressalta que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento ou interdisciplinares, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação. Já os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados deverão ter carga horária mínima variável de 1000 (mil) a 1400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência do curso de origem (mil horas para curso de formação pedagógica pertencer à mesma

área do curso de origem e mil e quatrocentas se forem áreas distintas). Vale ressaltar que esses cursos possuem caráter emergencial e provisório. A carga horária respeitará os seguintes princípios:

- I. 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado;
- II. 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas, estruturadas conforme o projeto de curso da instituição, seguindo os núcleos definidos pelos incisos I e II do art. 12 da Resolução – caso de cursos de mesma área;
- III. 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas conforme o projeto de curso da instituição, seguindo os núcleos definidos pelos incisos I e II do art. 12 da Resolução – caso de cursos de áreas distintas;
- IV. 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2015).

Os cursos de segunda Licenciatura poderão ser ofertados a portadores de diplomas de curso de Licenciatura, independentemente da área de formação e terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova Licenciatura. Dessas, 300 (trezentas) horas serão dedicadas ao Estágio Supervisionado, garantindo a relação entre teoria e prática. Os cursos de formação de professores obtiveram o prazo de 2 (dois) anos, após a publicação da Resolução (BRASIL, 2015), para que pudessem se adaptar à mesma, período expirado em julho de 2017. ..

Observa-se que durante todo o processo deverá haver uma articulação entre a teoria e a prática para que seja possível favorecer o desenvolvimento e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos e o empenho para as habilidades voltadas para a docência.

Não raro, indisciplina, sexualidade e drogas são alguns dos muitos problemas vivenciados pelos alunos na escola. Trata-se de temáticas delicadas de se abordar, considerando que requerem domínio e conhecimento de suas origens. Por isso, o

professor não pode mais ser somente transmissor, mas deve, sobretudo, adotar o papel de educador, concepção que abrange muito mais que o fato de ensinar. É nesse aspecto que se percebe pouquíssima preparação daquele que é o ator principal do processo ensino/aprendizagem na escola. Os registros aqui encontrados mostraram que o estudante de Letras não tem esse preparo quando o assunto é problema de sala de aula. Alguns afirmaram que questões como drogas, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e deficiências físicas, eles não saberiam como administrar.

Inquiridos se saberiam elaborar um plano de aula e um plano de ensino, por exemplo, as respostas, na grande maioria, foi “sim”. No entanto, quando indagados sobre como fazer um plano de aula elencando habilidades e competências, notou-se grande insegurança dos participantes. Alguns não conseguiram se expressar, e outros, mesmo se expressando, se embaraçaram na compreensão de habilidades e competências.

Com referência à formação continuada, os participantes foram firmes ao responder que pretendiam investir na continuidade dos estudos, motivados por acreditar que o profissional deve estar sempre atualizado com as novidades de sua área de atuação, além de que uma maior qualificação reflete na produtividade em sala de aula. Apenas um participante respondeu não ter a pretensão de investir na formação, pois não tinha interesse em atuar na área.

O perfil dos respondentes à pesquisa era de formandos, metade dos quais já possuía experiência nas áreas de habilitação que o curso possibilitava (trabalho com estrangeiros, aulas particulares, reforço escolar e estágios não-obrigatórios). No entanto, o que se notou interessante – apesar das experiências relatadas – foi que os entrevistados não tiveram acesso à experiência educacional formal e, mesmo para aqueles que a tiveram, foi relatado que puderam perceber o quanto foi falha a parte prática da sua formação.

Sobre esse aspecto, notou-se o perfil de um formando inseguro quanto a assumir a sala de aula, por demonstrar certa limitação quanto aos assuntos práticos, como planejamento de aula, resolução de problemas internos (trabalho temas

vivenciais, como indisciplina, sexualidade) e a não conscientização, por exemplo, para defender as causas relacionadas à valorização da educação brasileira.

Pode-se perceber ainda que a relação entre a teoria e prática era muito deficitária. Encontrou-se, nesse aspecto, uma formação basicamente teórica, ou seja, não voltada para a prática. Os cursos ofereciam disciplinas como Didática em turmas compostas por diversos cursos de graduação, e isso impossibilitava o trabalho mais específico com a prática do conteúdo de determinada área do ensino.

Notou-se, então, que propiciar uma formação que aborde prática da teoria adquirida durante o curso na faculdade, responsabilidade social, trato adequado de conteúdos e conscientização sobre a importância do profissional professor para a sociedade são aspectos que valorizam o docente, posicionando-o como protagonista do processo ensino/aprendizagem, uma vez que, bem formado, terá condições também de formar cidadãos, com visão ampla e atuante nas práticas sociais.

Por isso, fica evidenciado que os desafios para a formação de professores são grandes, sendo uma questão que aborda desde o trato inadequado dos conteúdos à falta de prática pedagógica da academia. Reduzir o tempo de duração das Licenciaturas não foi considerado um atrativo para os vestibulandos, pelo contrário, só acarretaria má-qualificação dos profissionais que estavam sendo formados e “jogados” em sala de aula. O caminho é o investimento na educação brasileira, o que compreende formação inicial e continuada de professores, bons salários para atrair e motivar professores, boa qualidade de ensino nas escolas (recursos didáticos, espaço físico, etc.).

O objetivo precípua dessa pesquisa foi realizar a caracterização do estudante de Licenciatura em Letras e verificar sua preparação para o exercício da docência. Esses pontos, em especial o primeiro, demonstrou um estudante com relativo envolvimento com a universidade, comprovado pelos dados que indicaram a pouca participação em atividades extraclasse, por exemplo, e o nível de leitura, realizada apenas quando solicitada pela academia.

2 A SUBJETIVIDADE SOCIAL E INDIVIDUAL DO FORMANDO EM LICENCIATURA

Nesta segunda pesquisa, foram entrevistados treze participantes ingressantes ou que se encontravam no último semestre de Licenciaturas, vinculados a instituições de Ensino Superior públicas ou particulares, assim distribuídos:

-3 professores do curso de Licenciatura (um da área pedagógica, um da de conteúdos da área específica e um da parte de estágio);
-2 alunos ingressantes da Licenciatura, do 1º ou 2º semestre, para que se pudesse compará-los com os formandos;
-8 alunos do último semestre de Licenciatura, para se verificar o perfil e a formação para o trabalho do aluno desse curso.

Todos os participantes pertenciam a instituições de Ensino Superior da região administrativa Brasília-Asa Norte, do Distrito Federal. A seguir, serão apresentados os resultados dos dados relativos a: 1) professores da Instituição de Ensino Superior; 2) alunos ingressantes de Licenciaturas e 3) alunos do último semestre de Licenciaturas.

2.1 PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

2.1.1 Identificação dos participantes

Dos três professores entrevistados, duas foram selecionadas. Ambas eram do sexo feminino, além da formação inicial, possuíam curso de Pós-Graduação. Uma delas tinha mais de 61 anos de idade e a outra tinha entre 41 e 60 anos. Quanto à experiência profissional, uma tinha 32 anos de docência superior e a outra, 15 anos.

2.1.2 Escolha do curso

Sobre o fato de o processo seletivo influenciar na escolha do curso, uma das participantes disse não acreditar que isso ocorresse em instituições particulares de Ensino Superior. Por outro lado, a outra professora afirmou que, para alguns

candidatos, sim, e que se sabe do fato de algumas pessoas escolheram o curso pelo pouco número de vagas e de pessoas. Ela ainda destacou que cada candidato deve ter clara sua opção de escolha do curso, de acordo com seu interesse. Gatti (2010, p. 1361) traz a informação de que a principal razão que leva os estudantes a optarem pela escolha do curso de licenciatura é o desejo de serem professores. Isso demonstra que os educandos observam seus interesses no momento de optarem pelo curso.

As opiniões sobre satisfação na escolha do curso se distinguiram: uma disse acreditar que a maioria dos estudantes de Licenciatura faz a escolha consciente. A segunda participante considerou que alguns estudantes não se sentem satisfeitos com a escolha do curso, pois, apesar de acharem que fizeram a escolha certa, perceberam posteriormente que não possuíam habilidades de acordo com a escolha, e que isso tornava difícil a conquista do que desejavam.

2.1.3 Preparação para a docência

Nesta parte da pesquisa, torna-se importante reconhecer que a preparação para docência vem sendo discutida ao longo da história da educação, que se coloca diante de novas demandas sistematizadas e que remete à reflexão sobre o tempo em que se vive, as mudanças de paradigmas das ciências e a evolução das universidades, tanto no âmbito do ensino quanto no da pesquisa. Em virtude disso, os resultados apresentados serão descritos abaixo.

As duas professoras consideraram que os alunos apenas se encontravam parcialmente preparados; uma considerou que isso dependia tanto da instituição quanto dos próprios alunos. As entrevistadas disseram que conhecimentos, habilidades e atitudes são essenciais para um bom professor e que os três dependem um do outro.

Sobre adequação da grade curricular, uma narrou que o termo utilizado é “matriz curricular”, pois grade traz o sentido de engessamento, o que contradiz o princípio de flexibilidade proposto pelas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. A outra entrevistada considerou reduzida a formação do professor devido

a algumas ideologias das IES e seus interesses. Para ela, há pouco compromisso com questões práticas, éticas e políticas vinculadas à educação e o currículo é desestruturado e desestimulante para o aluno.

Nesse sentido, e se utilizando de Cunha (2005, p. 84) a respeito dos dados dos participantes sobre a construção da profissionalidade de professor, é necessário entender que:

[...] Parece importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão.

Desse modo, a trajetória pessoal e profissional requer ações que possam entrelaçar-se para que, na tarefa de produzir e mediar o conhecimento, o saber seja construído como um movimento constante e integrador. Por outro lado, torna-se importante refletir que se deve encontrar novas formas de contracenar e dialogar com a teoria, para compreender novas mudanças e ações alicerçadas em um saber considerado acumulado.

Em relação ao processo de formação de professores na Instituição de Ensino em que os entrevistados trabalhavam, houve elogios por ambas participantes: “busca constante na elevação da qualidade de ensino e adequação da proposta curricular e pedagógica do curso”. Entretanto, uma professora destacou que deveria haver mais trabalho nas atividades voltadas para a docência.

Sobre mudanças para melhoria na formação de professores, uma docente destacou que se exige o comprometimento com valores, como compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos junto à articulação interdisciplinar, processos de investigação e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Ela ainda sugeriu que houvesse debates sobre questões sociais, econômicas e relativas ao desenvolvimento humano. A outra professora, por sua vez, sugeriu mudanças que beneficiassem a proposta de maior prática pedagógica: currículo e grade curricular coerentes com a demanda da formação de professores da Educação Básica e proposta de interdisciplinaridade,

tanto entre disciplinas específicas quanto pedagógicas. Muitas dessas propostas levantadas pelas participantes foram abordadas no Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Entre elas está o princípio expresso no inciso XII do art. 2º, o qual determina uma integração entre teoria e as práticas profissionais (BRASIL, 2016).

As professoras consideraram que os alunos de último semestre não saíam preparados para serem professores (assumir uma sala de aula, preparar planos de ensino e lidar com a disciplina em sala). Tal posicionamento justificava-se por dois motivos distintos: “o curso de Licenciatura não esgota tudo o que o futuro profissional da educação necessita na vida cotidiana da escola e da sala de aula”; “falta é tempo para praticar melhor e aprender a adequar/dosar o conteúdo que será ministrado na escola/sala de aula”. Ciente desse problema, a política nacional de formação dos profissionais da educação básica planeja promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica (BRASIL, 2016), reduzindo assim possíveis lacunas que possam permanecer na formação inicial dos professores.

Sobre conhecimentos, habilidades e atitudes, uma das entrevistadas disse considerar que conhecer, ser, sentir e fazer são, com níveis iguais de relevância, importantes na formação de todos os indivíduos. A outra considerou que conhecimentos, habilidades e atitudes são essenciais, que um acrescenta o outro e que o incentivo ao seu desenvolvimento deve partir dos professores de Ensino Superior.

Uma das pesquisadas considerou que cada professor de Ensino Superior deve prever o desenvolvimento de competências e de habilidades na execução de seu planejamento. A outra participante considerou que o curso proporciona o desenvolvimento de competências e de habilidades ao futuro docente, porém, em parte. Afirmou que “isso depende do foco do coordenador, de suas funções e da orientação ministrada aos professores dos cursos, e ainda atrelada à proposta pedagógica e curricular”. Destacou também que essa questão é séria e que é importante levá-la em consideração.

Ambas as entrevistadas consideraram que a articulação entre teoria e prática é uma preocupação do curso. Porém, uma delas também julgou que isso “depende da disciplina e do trabalho realizado pelo professor, mas que é preocupação geral da coordenação e este pedido é realizado para todos os profissionais atuantes em sala de aula das IES”.

Com as declarações fornecidas pelas duas professoras entrevistadas, pode-se afirmar que: os alunos estão apenas parcialmente preparados para a docência; a melhoria do curso depende tanto da instituição quanto dos alunos; a IES precisa melhorar o currículo oferecido, tornando a carga horária suficiente e estimulante para o aluno, além de trabalhar mais a interdisciplinaridade e prática da docência; é importante trabalhar a conscientização do papel da escola.

2.1.4 Características do curso

As transformações em educação acontecem de forma dinâmica e é grande a responsabilidade dos profissionais na organização dos processos educativos e, por serem formadores de novos professores, devem propiciar uma formação baseada na reflexão crítica entre os sujeitos e deles com a realidade. Para que essa formação aconteça, é necessário seguir o que orienta e destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 24), em um dos seus artigos:

Art.52 As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; [...]

As duas professoras consideraram que o curso, apesar de ser bom, precisa se aprimorar mais, principalmente quanto à parte prática e a pesquisa. Salientaram que a matriz curricular se encontrava adequada, mas que o tempo de duração do curso não era suficiente. Afirmaram, também, que a instituição em que trabalhavam buscava constantemente melhorar a qualidade ensino.

Elas destacaram trabalhar a interdisciplinaridade. E afirmaram que, não somente a aula é importante, mas também trabalhar áreas da educação que envolvam o papel social da escola e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Para as participantes, o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos depende dos próprios professores da instituição, e que esse aspecto deve ser levado em consideração no mundo atual. Ambas destacaram que a articulação entre teoria e prática é uma preocupação da coordenação, mas uma delas disse acreditar que tal articulação é pouco realizada.

Com as declarações das entrevistadas, pode-se constatar a preocupação em aumentar a duração do curso e em aprimorar a prática e a pesquisa.

2.1.5 Hábitos de estudo, de leitura e atividades acadêmicas

Sobre hábitos de estudo dos universitários e participação desses em atividades extraclasse, uma considerou que há pouco interesse pelo aprofundamento dos conhecimentos e busca de “conteúdos prontos” via Internet; a outra, que “os hábitos de estudo são inadequados às necessidades das disciplinas e, nas atividades extraclasse, não há atrativo e nem incentivo”.

As professoras destacaram problemas em relação ao hábito de estudo e à participação de atividades extraclasse pelos alunos, a saber: pouco interesse no aprofundamento dos conteúdos do curso; busca por conteúdos prontos na internet; estudo apenas por obrigação (provas, trabalhos etc.) para boa parte dos alunos; pouco incentivo às atividades extraclasse por parte da instituição de ensino.

Dadas as declarações nas entrevistas, notou-se a responsabilidade não só da instituição de ensino como também dos próprios alunos. Assim, é preciso haver mais atrativos por parte dos cursos ofertados e mais comprometimento por parte dos alunos.

A leitura é considerada uma das mais importantes fontes do conhecimento e necessária para o aprendizado. O ato de estudar exige concentração e interesse em realizá-lo, rigor, sentido de dever e responsabilidade, acima de tudo. O aluno deve perceber significado no ato

de estudar, reconhecer que o estudo irá lhe trazer um benefício, ou seja, que estudar vale a pena.

Para isso, os docentes precisam desenvolver o hábito de estudo diário a partir de exercícios, leituras e outras atividades que façam o aluno retomar os conteúdos trabalhados na escola. Sobre isso, Masetto (2014, p. 23, grifo do autor) enfatiza que:

[...] no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles.

Portanto, despertar e incentivar os estudos, as leituras e as atividades acadêmicas faz parte do processo de motivação e promoção do interesse pela disciplina por parte do aluno. Devendo-se também estabelecer as relações interpessoais dos colegas entre si e entre esses e os professores.

2.1.6 Dificuldades na docência do Ensino Superior

Em relação às dificuldades na docência no Ensino Superior, uma entrevistada considerou a falta de compromisso de alguns segmentos da comunidade acadêmica. Outra afirmou o baixo nível dos ingressantes, a falta de compromisso com o curso escolhido pelo aluno, o desinteresse pela leitura e pelos estudos e a infraestrutura inadequada da instituição. O baixo número de ingressantes também foi considerado uma dificuldade.

Pela opinião das participantes, notou-se a importância de atrair mais interessados na carreira de docência, uma vez que o maior número de alunos influencia na qualidade do ensino, aumentando a motivação pelo curso.

De acordo com os dados apresentados nessa parte da pesquisa, percebe-se que a docência é “recheada” de particularidades que devem ser discutidas amplamente. No entender de Cunha (2005, p. 85), essas dificuldades podem ser entendidas como:

[...] O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuímos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo. É nesse sentido que o ensino é um significativo espaço de formação.

Os dados apresentados e a discussão realizada demonstraram a dificuldade do trabalho pedagógico, mas que o esforço em o realizar, de maneira adequada, resultará na eficiência do processo ensino-aprendizagem.

2.1.7 Formação continuada

Todas as participantes consideraram que a formação continuada é pouco estimulada pela IES em que trabalhavam. Também abordaram que a educação e o professor no Brasil não são valorizados, sendo que o principal problema se encontra na carência da formação continuada. Uma delas considerou que os salários e as condições de trabalho deveriam ser melhorados.

O quesito formação continuada está ligado à valorização do professor, já que, nesse momento, ele fará atualizações, se aprofundando em temáticas educacionais e reflexões a respeito de sua prática educativa, além de avaliar mais a importância do seu papel como profissional.

No art. IV, inciso II da Resolução Nº 2 do CNE, (BRASIL, 2015, p. 5), observa-se que as IES devem se organizar para que as formações inicial e continuada possam acontecer mediante a qualidade dos cursos ministrados. Dessa forma, destaca-se a importância da formação prevista nesta Resolução:

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O presente documento traz mudanças necessárias para a melhoria da qualidade da formação dos professores e de ajustes importantes, para que seja obtido sucesso na ação docente.

2.1.8 Valorização da educação

Quanto à valorização da educação, uma professora respondeu que o profissional da educação não é valorizado, e que, para isso acontecer, deve haver mais compromisso com a formação inicial e estímulo à formação continuada, incentivo a políticas públicas adequadas à formação de professores e maior dedicação das IES com essa área de formação.

A importância das políticas públicas também é mencionada como um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: “a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade”, conforme Resolução nº 2 de 2015, em seu art. 3º § 5º inciso I (BRASIL.CNE, 2015, p. 4).

2.2 ALUNOS INGRESSANTES DE LICENCIATURAS

2.2.1 Identificação dos participantes

Os dois ingressantes participantes da pesquisa eram jovens entre 17 e 30 anos e tinham os gastos do curso custeados pelos pais. Eles já haviam tido experiência em dar aula e gostaram; afirmaram ainda terem sido bem recebidos pelos alunos. O tempo de duração do curso foi um critério desmotivador na escolha. Entretanto, disseram estar satisfeitos com tal escolha e ambos pretendiam ser professores, pois tinham admiração por esse trabalho.

2.2.2 Escolha do curso

O primeiro participante afirmou ter escolhido o curso porque desejava atuar na área da educação e que o tempo do curso, por ser curto, o desmotivou. Outro

participante afirmou que escolheu o curso por ser uma área muito boa para trabalhar. Afirmou também que teve a opção de fazer o curso de Psicologia (chegou a cursar três semestres), porém não se identificou e, por isso, optou pelo curso de Letras. A duração do curso não foi o que o influenciou a fazer o mesmo.

2.2.3 Preparação para o magistério

Um dos candidatos afirmou que, mesmo antes de ingressar nos cursos de Licenciatura, já lia bastante sobre o tema. Outro participante afirmou que só teve as informações sobre o curso por amigos e por familiares que trabalhavam na área. Os participantes afirmaram que o mais importante para as suas formações era o domínio do conteúdo, trabalhar com dedicação e afino e ser ético.

Um dos participantes afirmou que se sentia preparado para lidar com os problemas da sala de aula. Destacou que, muitas vezes, o professor precisa ter “jogo de cintura”, agir sem preconceito e saber ouvir o aluno. O segundo participante afirmou nunca ter entrado em uma sala de aula como professor e que, por isso, se sentia inseguro quanto aos problemas comuns no contexto da sala de aula (drogas, sexualidade, indisciplina).

Quanto às atitudes como criatividade, interação social, cooperação, tolerância, ética e flexibilidade, um deles afirmou que já possuía todas (Sic!) e acreditava que isso se aprendia com a convivência. O outro participante afirmou que não as possuía, mas que as estava adquirindo, dedicando-se ao curso.

2.2.4 Hábitos de estudo, de leitura e atividades extraclasse

Para um dos entrevistados, os ingressantes de Licenciatura tinham hábito de estudo e gostavam de ler, principalmente literatura, mesmo que o tempo para isso fosse curto. Nenhum dos ingressantes participou de atividades extraclasse até a realização dessa pesquisa.

Hábitos de leitura no contexto universitário representam uma ferramenta fundamental para a formação social e cognitiva dos estudantes, o que os qualifica para a inserção no mercado de trabalho. Desse modo, é importante saber ler

criticamente, não somente para recuperar a informação acumulada historicamente, mas também para utilizá-la visando a uma prática profissional eficiente (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2007).

2.2.5 Formação continuada

Ambos os pesquisados pretendiam se especializar na Licenciatura que estavam estudando. Para Schnetzler (1996 apud ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 27), a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem.

2.2.6 Valorização da educação

Nenhum dos ingressantes disse acreditar que a educação é valorizada no Brasil. Também consideraram que esse papel não é apenas do professor e do governo, mas que deveria ser da sociedade também. Esse dado fornecido pelas entrevistas coincide com a seguinte afirmação de González Rey (1999, p. 116): “a educação, sendo uma das principais vias de promoção do desenvolvimento humano, não deve restringir-se à escola, mas ser função de toda a sociedade e dos diferentes sistemas que a constitui, como a família, a comunidade etc.”.

2.2.7 Facilitador entre família-escola

A relação família-escola foi considerada importante pelos ingressantes. Tal fato se relaciona também com informações dadas pelos participantes sobre a valorização da educação e do papel do docente na vinculação família-escola.

Embora conste na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias e os pais têm direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais”; nem sempre esse princípio é considerado quando se forma o vínculo entre diretores, professores e

coordenadores pedagógicos e a família dos alunos (Heidrich, 2009). Ainda segundo ainda esse autor, muitos gestores e docentes reclamam da falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos – muitas vezes até atribuindo a isso o baixo desempenho dos alunos – porém, não se mostram confortáveis quando algum membro da comunidade cobra qualidade no ensino ou questiona alguma rotina da escola. Alguns diretores veem essa atitude como uma intromissão ou uma tentativa de comprometer a autoridade deles. No entanto, a maioria dos pais não participa mesmo. Alguns não conhecem os seus direitos e outros não sabem como reivindicá-los. E ainda há os que até tentaram, mas não foram bem acolhidos e se retraíram.

2.3 ALUNOS DO ÚLTIMO SEMESTRE DE LICENCIATURAS

2.3.1 Identificação dos participantes

Também nessa parte da pesquisa foram entrevistados alunos do último semestre dos cursos de Licenciatura em História, Biologia e Letras. Cinco eram do sexo feminino e com idades que variavam entre 20 e 30 anos, os quais tinham ou já tiveram algum tipo de trabalho remunerado (incluindo estágio remunerado). Dentre os 4 participantes, um trabalhava 40 horas semanais na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Um deles afirmou ter desistido de um estágio remunerado por ter sido cansativo e ter ficado sem expectativa de contratação futura.

Apenas um formando afirmou arcar com os custos da graduação, ainda que com ajuda de bolsa parcial fornecida por uma parceria com a instituição para formação continuada dos funcionários do serviço público. Os outros participantes tinham o curso custeado pelos pais. No quesito experiência como docente, todos lecionaram em Estágios Obrigatórios Supervisionados: um deles ministrou palestra para pais, alunos e professores, e os outros não tiveram outras experiências.

Apesar de todos já terem experiência em dar aula, a maioria experienciou essa vivência apenas no Estágio Supervisionado Obrigatório, enquanto que os poucos que tiveram experiência de lecionar fora desse estágio já o faziam em suas respectivas áreas de trabalho, mas desvinculados com a rede de ensino.

Dos oito participantes formandos entrevistados, cinco apresentaram interesse em seguir a carreira de magistério. Segundo informações levantadas pelo movimento Todos Pela Educação, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a cada 100 jovens que ingressam nos cursos de Pedagogia e licenciatura no país, apenas 51 concluem o curso. Entre os que chegam ao final do curso, só 27 manifestaram interesse em seguir carreira no magistério (AGÊNCIA BRASIL, 2017). Mesmo assim, desses cinco, dois alegaram não gostar de dar aula. As justificativas sobre que área seguir após a formação variaram bastante.

2.3.2 Escolha do curso

Para todos os participantes, o tempo de duração do curso não foi um dos critérios ao escolher a Licenciatura. Ao contrário, dois deles alegaram que o tempo de estudo era insuficiente e que os motivos da escolha pelo curso foram variados, como: por já trabalharem com educação e darem importância à formação continuada; por terem afeição pela disciplina específica do curso, porém com interesse pela docência apenas posteriormente; pelo interesse na carreira de tradução; pelo interesse na profissão de professor, etc. Como constatado, muitos estudantes consideraram o tempo de duração do curso insuficiente para uma adequada formação de professores. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015, alterou o tempo de duração dos cursos de licenciatura, que agora possuem, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos, mudança que passou a ter eficácia em julho de 2017. Com essa medida, além de se aumentar o tempo de formação, passou-se a dar mais importância a atividades relacionadas à prática profissional (BRASIL, 2015).

Todos os entrevistados escolheram o curso por conta própria e sem orientação de terceiros, mas um deles disse que havia outras opções no teste vocacional e que, dentre elas, havia escolhido História. Dois entrevistados não pretendiam seguir carreira no magistério, um pretendia ser pesquisador, e dois queriam ser professores

e gostavam de dar aula. Um deles enfatizou ainda que a educação necessita de pessoas realmente interessadas no ofício.

2.3.3 Preparação para o magistério

A maioria considerou que o curso teve pouca duração e pouca prática, que os conteúdos foram transmitidos de maneira superficial e insuficiente para que eles pudessem dar aulas. Um dos entrevistados alegou estar satisfeito com o curso e preparado para a docência. Todos alegaram saber elaborar um Plano de Aula, e dois deram explicações contundentes sobre a elaboração desse gênero textual ou sobre a sua constituição. Dois entrevistados não se sentiam aptos para lidar com problemas de sala de aula (como indisciplina, drogas e sexualidade), e um deles disse que o curso não o preparou para isso. Outro entrevistado alegou estar apto, devido à sua larga vivência na área da educação. Um outro não deu resposta.

Os conteúdos específicos considerados mais importantes foram variados: anatomia, fisiologia, bioquímica, ecologia, escravidão, gramática. Três dos entrevistados consideraram que os conhecimentos (principalmente os pedagógicos) não eram suficientes para formar um bom professor. Um disse que, por meio do conhecimento acadêmico, percebeu que o estudo na área de ciências no Brasil é falho. A maioria considerou que o curso articulou muito pouco a teoria à prática, e que essa última deixou a desejar.

No entender de Libâneo (2008), novos conhecimentos podem ser descritos para que se possa continuar realizando a formação, pois:

[...] Na nova concepção de formação - do professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola - o professor prepara-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos, para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla, torna-se investigador analisando sua prática docente, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolvendo habilidades de participação grupal e de tomada de decisões [...] nas atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista e avaliação de situações [...] (LIBÂNEO, 2008, p. 79).

Três deles afirmaram que o curso proporcionou o desenvolvimento de competências e habilidades do professor. Outro destacou alguns problemas: a) o curso desconsidera a bagagem teórica dos alunos e seus pontos de vista e a academia integra-se pouco com o acadêmico; a existência de certo apartheid em universidades particulares; comportamento individualista; pouca interação; não compromisso com o próximo; pouco senso crítico; má educação familiar e intolerância por parte dos alunos e Bullying na universidade (no caso do participante, por causa de sua idade). Por fim, o entrevistado considerou que, mesmo com as condições sociais privilegiadas, os alunos do curso não tinham educação e respeito.

2.3.4 Aspectos importantes do curso

Os entrevistados consideraram importantes os seguintes aspectos da área didática: como fazer pesquisa; saber avaliar uma turma; realizar projetos em sala de aula e escolher um livro didático. A maioria disse estar satisfeita com o curso, mas poucos se sentiam preparados para a docência. Alguns afirmaram que o curso deveria durar mais tempo e explorar mais a parte prática. A maioria não se sentia apta a lidar com problemas de sala de aula e alguns acreditavam que o curso não os preparou para isso.

As considerações postuladas aqui, quando se trata de questões didático-práticas, vem ao encontro do que propõe a Resolução nº 2 do CNE (BRASIL, 2015 p. 7) que institui as diretrizes curriculares para a formação licenciada inicial em nível superior. De acordo com esse documento, o egresso da formação licenciada deve, entre outras competências:

[...] possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

[...]

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

[...]

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas.

As disciplinas específicas consideradas mais importantes por parte dos alunos variaram, mas na parte pedagógica a maioria considerou que a Didática, o Laboratório de Docência e o Estágio Obrigatório foram muito importantes. As opiniões sobre a articulação entre teoria e prática foram igualmente divididas: uns achavam que o curso a promoveu, e outros não consideraram, alegando que faltava muita prática.

A maioria disse acreditar que o curso proporcionou o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a um professor. Todos consideraram importante a formação continuada.

2.3.5 Hábitos de estudo, de leitura e atividades extraclasses

A maioria afirmou ter hábito de estudo diário, variando consideravelmente a quantidade de horas entre cada participante. Nenhum dos oito formandos disse estudar em grupo e que o fazia somente quando solicitado pelos professores. O entrevistado que tinha mais horas de estudo (60 horas semanais) já foi monitor e alegou manter tal disciplina devido à exigência da monografia escolhida.

A maioria disse gostar de ler. Um deles afirmou ler 10 livros por ano e que lia bastante para o curso (já leu 360 artigos em outra área). Outros deram respostas variadas: gostava de ler o que fosse de interesse; gostava de ler, mas reconhecia que deveria ler mais; ultimamente só lia textos para avaliação. Dois deles salientaram ler livros de Literatura em quantidades variadas.

O conteúdo, a quantidade e as fontes de leituras variaram bastante, sendo leituras apenas para o curso ou textos relacionados à área de atuação ou, até mesmo, leituras lúdicas. Os que dedicavam mais tempo à leitura eram do curso de Biologia, os quais também liam bastantes livros literários e artigos científicos. O fato de ter

filhos não influenciou nesse aspecto, visto que um dos participantes que era pai alegou não gostar de ler e que lia literatura apenas infantil (para o filho), enquanto outro entrevistado que tinha filho tinha hábito de estudo e de leitura bastante intenso.

Nesse sentido, Libâneo (2003) afirma que o professor deve ser capaz de aprender a aprender, deve saber agir em sala de aula e ter o domínio de habilidades comunicativas e dos meios de comunicação atuais, de modo que possa articular suas aulas com as mídias e multimídias. Sendo assim, o hábito da leitura e a participação em eventos extraclasse são de fundamental importância para a formação do licenciando e para o exercício da docência.

Todos já participaram de atividades extraclasse: minicurso fornecido pela instituição, projeto de monitoria/pesquisa da rede pública, oficinas, semanas acadêmicas, palestras e congressos em outros estados do Brasil. Um dos entrevistados alegou ser ruim o fato de não dispor de cursos para estudar à noite e trabalhar de dia. Os dados apresentados são relevantes porque enfatizam o preparo e o desenvolvimento de competências profissionais do professor que, para Libâneo (2008, p. 87), significam:

[...] ir além dos estreitos limites da definição de professor como profissional preparado para ensinar. Sem dúvida, faz parte das competências de professor saber ensinar, saber dar uma aula, saber comunicar-se com os alunos; mas é também saber participar ativamente numa equipe, é saber contribuir para formar uma organização do trabalho escolar qualificante e participativa, isto é, ter capacidades subjetivas e sociocomunicativas para construir coletivamente a estrutura organizacional. Nesse sentido, a competência produz instrumentalidades cognitivas e operacionais para a transformação da realidade social [...].

Portanto, tornam-se importantes os dados apresentados, pois exigem de todos os profissionais da educação mudanças necessárias para que a prática e a teoria estejam relacionadas e experienciadas pelos alunos no cotidiano.

2.3.6 Formação continuada

Os quatro formandos consideraram importante a formação continuada, por vários aspectos, tais como: aprofundar-se na área de botânica; fazer curso de tradução; estar atualizado para oferecer um bom ensino.

2.3.7 Valorização da educação

Sobre estarem preparados para defender questões relacionadas à valorização da educação e de seus profissionais, os dados variaram: preocupam-se em se formar, de maneira ética, integral e emancipadora; sentem-se preparados para defendê-las; não sabe se sim ou não; “precisa-se de profissionais dispostos a ter compromisso com a educação e procurar inovação”.

Em síntese, a grande maioria se sentia preparada para defender questões relacionadas à valorização da educação e de seus profissionais.

2.3.8 Facilitador entre família-escola

As opiniões sobre ser um facilitador entre família e escola variaram. Alguns não se sentiam em condições e outros afirmaram que sim, acreditando que essa característica já fazia parte deles como futuros professores, sendo que a maioria desses já trabalhava de alguma forma com ensino.

Dois formandos afirmaram não saber se possuíam condições de serem agentes facilitadores entre família e escola. Outros dois disseram estar preparados para isso, e que essa característica fazia parte deles como futuros professores.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Discutindo os dados (principalmente os dos professores) com a Fundamentação Teórica (Licenciatura e Formação de Professores), foi possível verificar a relação entre a duração dos cursos de Licenciatura e a valorização do profissional da educação. Pela pouca procura pela profissão, as autoridades não encontraram outra maneira de estimular a busca pelo curso, a não ser pela diminuição do tempo de graduação. Esse problema foi bastante salientado por todos os participantes que consideraram a duração do curso reduzida, insuficiente. A

redução do tempo de curso não foi salientada por nenhum deles como sendo atrativo para os acadêmicos, pelo contrário, era algo que desmotivava os alunos. Alguns professores entrevistados sugeriram outras maneiras de oferecer atrativos, como *marketing*, bolsas, premiação ou outras.

Alguns dos aspectos citados coincidem com o que afirma González Rey (1999, p. 111, grifo do autor), “a educação é um processo vivo que não aceita ‘receitas’ pré-fabricadas e cujo curso define-se nos sentidos e nos significados que as atividades e formas de comunicação implicadas nesse processo vão produzindo por meio dos sujeitos que o configuram”.

A importância da formação continuada, opinião salientada como relevante por todos os participantes diz respeito às necessidades de constante atualização que o mundo globalizado exige.

Foram observados vários dados em comum nos entrevistados: o tempo de duração do curso não foi um dos critérios de escolha; todos escolheram o curso por vontade própria e sem orientação de terceiros; nenhum dos oito formandos afirmou estudar em grupo e que o faziam somente quando solicitados pelos professores; todos afirmaram saber elaborar um Plano de Aula e igualmente consideraram importante a formação continuada.

Analisando os dados dos três grupos juntos, foi possível chegar a várias conclusões: 1) o nível de exigência do curso modificou consideravelmente os hábitos de leitura e de estudo por parte dos estudantes, sem comprometer as leituras lúdicas e de interesse próprio; 2) alguns tinham pouco tempo para estudar, mas, devido às exigências, conseguiam gerenciar o tempo para estudar pelo menos o mínimo.

Apesar da grande importância da formação continuada, ressaltada por todos os participantes, o professor precisa ter o mínimo de preparo na conclusão do curso, mas deve continuar se aprimorando enquanto trabalha. O curso deve mostrar ao futuro professor a importância da formação continuada. Alguns discentes disseram acreditar que, mesmo o curso não sendo suficiente para formar professores, se sentem capacitados para o magistério. Coincidentemente, todos os participantes que alegaram isso já trabalhavam como professores (em igreja, empresas e hospitais). Isso mostra que a experiência ajuda consideravelmente na formação de um bom

professor. A formação de um bom professor envolve vários aspectos que permeiam com singularidade esta atividade profissional e, dessa forma, Libâneo (2017, p. 47) destaca que:

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Entende-se que a formação dos professores exige comprometimento em todos os aspectos da atividade profissional.

Os formandos foram os alunos que mais participaram das atividades extraclasse, mas tais atividades não eram oferecidas com muito atrativo pela instituição de ensino pesquisada, fato constatado inclusive pelos próprios professores. As atividades extraclasse oferecidas devem ter mais incentivo e atrativos, como *marketing*, bolsas, premiação ou outras formas de estímulo.

A pouca articulação entre teoria e prática foi um dos assuntos mais abordados pelos alunos entrevistados. Em contrapartida, os professores de Ensino Superior disseram que tal articulação é uma preocupação do curso e da coordenação. Uma vez que os próprios alunos demandam mais essa articulação teoria-prática, e a coordenação do curso se preocupa com o problema, talvez essa articulação devesse ser mais trabalhada em sala de aula pelos professores.

O Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL.CNE, 2001b) destaca que a relação teoria e prática deve perpassar todas as atividades docentes, as quais devem estar articuladas entre si, tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. Segundo o mesmo Parecer:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001, ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo

o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001b, p. 9).

Alguns alunos não se sentiam satisfeitos com a escolha do curso. Os entrevistados não explicaram os motivos, mas, devido à quantidade de opiniões relacionadas à insuficiência da formação de professores, um dos motivos que possam justificar a insatisfação por parte de alguns alunos é a qualidade de ensino.

Apesar de a maioria dos alunos entrevistados ter perfil de estudantes dedicados e interessados em constante aprimoramento, a opinião dos professores em relação aos hábitos de estudo dos universitários não foi a esperada. Eles disseram acreditar que a maioria dos alunos não tem hábito de estudo coerente com o curso que fazem e que estudam apenas por obrigação. Além disso, alguns alunos de Licenciatura desistem do curso antes de se formarem.

Os que se formam, em geral, já têm mais disciplina de estudo que outros alunos, por haver mais exigências no decorrer do curso, principalmente no semestre em que ocorrem as monografias. Não foi possível chegar a uma conclusão real sobre hábitos de estudo dos alunos, mas vale destacar a opinião de um formando: “às vezes a academia impede a criatividade e valoriza muito pouco a opinião e a bagagem trazidas pelo aluno, fazendo-o citar referências para explicar sua própria opinião”. Toda instituição de Ensino Superior deve valorizar a pesquisa, não apenas para absorver conhecimento, mas também para produzi-los.

Apesar de os professores destacarem que a maior dificuldade encontrada em dar aula no Ensino Superior se referia ao desinteresse e à falta de compromisso e de motivação por parte de alguns acadêmicos, nenhum dos alunos entrevistados abordou esse aspecto.

O ponto alto da pesquisa encontrou-se nos dados que foram unânimes entre os participantes. Apesar de os cursos não serem suficientes para a formação de professores e o profissional da educação não ser valorizado no Brasil, todos os estudantes de Licenciatura disseram escolher o curso por vontade própria. Houve relação entre hábitos de estudo e o nível de exigência das disciplinas, pois os estudantes que afirmaram estudar mais tempo foram os que tinham mais exigências,

como monografia, monitoria e provas. A formação continuada e a prática eram para eles essenciais, mas pouco estimulada pelas Instituições de Ensino Superior. Segundo as Orientações Gerais da Proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2011), é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada. Ainda, todos os alunos que afirmaram estar preparados para o magistério tiveram bastante prática docente em suas vidas profissionais.

O problema da pesquisa foi respondido, pois a duração de três anos nos cursos de Licenciatura é, de fato, insuficiente. O estudante de Licenciatura não está preparado para atuar com competência no exercício da docência, para além dos conteúdos de sua área específica.

A Fundação Carlos Chagas (2010) aponta que apenas 2% dos vestibulandos optam por cursos de Licenciatura. Os dados desta presente pesquisa mostraram que a redução da duração do curso não serviu de atrativo para quem o escolheu, e que isso comprometeu a qualidade da formação de docentes. Isso reflete no trabalho dos futuros professores, como: a insegurança provocada por sua formação o leva ao insucesso, às dificuldades; o estresse que, consequentemente, faz muitos professores abandonarem a carreira.

Os entrevistados consideraram que o professor não é valorizado no Brasil, e os formandos, em geral, não se sentiam motivados para seguir a carreira. Como exemplo, os avanços da China na área de educação tiveram como uma das medidas mais eficazes a “criação de incentivos para tornar a carreira de professor atraente, de modo que passasse a ser escolhida pelos estudantes mais talentosos” (REVISTA VEJA, 2010, p. 18). Tal estímulo poderá servir para motivar mais pessoas a seguirem a carreira do magistério.

3 A LICENCIATURA E A SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE

Foram quarenta e oito entrevistados nesta parte do trabalho, sendo estudantes de semestres iniciais e finais de Licenciaturas, de instituições de Ensino Superior pública ou particular e professores dos cursos de Licenciaturas, assim distribuídos:

1. .. 9 alunos ingressantes da Licenciatura (3 de cada instituição, do 1º ou 2º semestre), para que se pudesse compará-los com os formandos;
2. .. 9 professores do curso (3 de cada instituição de ensino - um da área pedagógica, um da de conteúdos da área específica e um da parte de estágio;
3. .. 30 alunos do último semestre de Licenciatura (10 de cada Instituição), para que se pudesse verificar o perfil e a formação para o trabalho desse curso.

Todos os participantes pertenciam a instituições de Ensino Superior das regiões administrativas de Taguatinga e de Brasília - Asa Norte, do Distrito Federal.

Nesta etapa da pesquisa, foram analisados os dados dos estudantes ingressantes e formandos em Licenciaturas, além de professores do Ensino Superior.

3.1 ALUNOS INGRESSANTES DA LICENCIATURA

3.1.1 Identificação do participantes

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram entrevistados dois alunos do curso História, dois de Letras, dois de Matemática e três de Biologia. Todos se encontravam na faixa etária entre 17 e 30 anos, dos quais sete trabalhavam ou desenvolviam algum tipo de atividade remunerada. Nem todos custeavam o próprio curso, sendo que a metade dos participantes tinha o curso mantido pelos pais. Sete deles afirmaram nunca ter tido a experiência de ensino.

3.1.2 Escolha do curso

Um dos entrevistados escolheu o curso somente para aproveitar as disciplinas para o outro curso que pretendia fazer. Justificou-se dizendo: “Como ainda não passei no vestibular da UnB para Economia, vou cursando Matemática até conseguir.” Os demais escolheram o curso por gostar da área, embora nem todos quisessem ser professores. Apenas dois participantes escolheram o curso porque queriam lecionar. Todos afirmaram que o tempo do curso não influenciou na escolha.

Os entrevistados relataram ter escolhido o curso por livre e espontânea vontade, porém, dos nove entrevistados, sete não pretendiam ser professores por diversos motivos: pelos baixos salários, alta carga de trabalho, mas, principalmente, pela desvalorização do professor. A realidade docente presenciada pelos estudantes os desestimulava a seguir a mesma carreira. Nesse sentido, segundo González Rey (2005a), a subjetividade social aparece nos diferentes contextos sociais em que o indivíduo convive; de maneira que essas atividades, com sentidos subjetivos diferenciados, passam a ser parte da subjetividade individual daqueles que dividem aqueles espaços.

3.1.3 Hábitos de estudo, de leitura e atividades extraclasse

Um dos entrevistados afirmou não ter rotina de estudo e que se dedicava às provas e aos trabalhos. Os demais afirmaram estudar duas ou três horas à noite, ou antes das aulas, nas horas vagas. Quanto às atividades extraclasse, apenas um dos entrevistados participou, sendo este o representante de turma.

Todos afirmaram gostar de ler. A quantidade de livros lidos e os tipos de leitura variaram conforme o curso dos entrevistados. Alguns leram mais de um livro por ano, além das leituras obrigatória. No entanto, a maioria afirmou ler apenas o que era obrigatório.

A respeito da importância da leitura no Ensino Superior, Bignardi (2006) sustenta a seriedade do desenvolvimento do hábito de ler para a construção de um cidadão crítico e do desempenho acadêmico do estudante, que está em processo de formação. Segundo essa autora:

É através da leitura e sua respectiva compreensão que se consegue entender a realidade. Compreender um texto é estabelecer uma relação dinâmica com um determinado contexto, bem como perceber criticamente a objetividade dos fatos desse contexto. Assim, a leitura de um texto precisa transcender os limites dele mesmo e remeter o leitor à percepção e análise da realidade (BIGNARDI, 2006, p. 80).

A leitura é essencial para a compreensão do mundo e se torna ainda mais necessário que o professor seja alguém que proporcione situações favoráveis às experiências leitoras. Isso somente ocorrerá se o aluno tiver hábitos de leitura.

3.1.4 Preparação para o magistério

Metade dos entrevistados alegou ter algum conhecimento sobre a Licenciatura escolhida. Dois deles afirmaram terem lido bastante a respeito da área de atuação antes de entrar no curso. Dois alunos tinham familiares que eram da área e os outros cinco afirmaram que não tinham conhecimentos a respeito do curso, ou seja, estão conhecendo o curso por meio das aulas.

Dentre os nove participantes, três tiveram experiência em sala de aula: um ministrando aulas de música em igreja; outro como monitor; outro como professor particular. Os demais tiveram apenas a experiência da apresentação de trabalhos.

Apenas dois participantes afirmaram já possuir as características necessárias a um professor (como criatividade, interação social, cooperação, tolerância, ética e flexibilidade), mas todos afirmaram estar adquirindo ao longo do curso. Um deles afirmou que elas são aprendidas durante a convivência, com a prática. Nesse sentido, Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 371) afirmam que:

Tratando-se de um processo interativo de (re)construção de sentido, a identidade do professor não dispensa a prática comunicacional e requer um pensamento reflexivo crítico e uma intervenção ativa, que depende do envolvimento do professor e está relacionado com o profissionalismo e a competência profissional.

Quanto a essa visão, percebe-se que o professor deve estar preparado também para a prática comunicacional e para desenvolver o pensamento reflexivo e crítico.

3.1.5 Formação continuada

Todos disseram pretender continuar estudando após a graduação, em níveis variados: especialização, participar de congressos, entre outros. Um dos participantes quer seguir “diretamente para o doutorado”.

Por meio dessa pesquisa, percebe-se a importância de instruir e conscientizar os alunos quanto à formação continuada. Segundo Rosa e Schnetzler (2003), uma das razões que justificam a formação continuada de professores é justamente a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.

Além disso, considerando as fortes mudanças sociais e culturais, a escola contemporânea não pode permanecer imobilizada. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea (AZANHA, 2004). Assim, qualquer proposta de formação docente deve buscar novos conhecimentos e ter um caráter investigativo, de modo que possa nortear a formação de professores. Para Nóvoa (2000, p. 132):

Os professores terão de desenvolver tipos de relação pedagógica muito diferentes dos que existem hoje em dia. Terão que se atualizar, de criar dispositivos de atendimento dos alunos, de fomentar a sua presença em grupos de trabalho e de reflexão, de promover a integração dos jovens em equipes científicas etc.

Assim, qualquer proposta de formação docente deve buscar novos conhecimentos e ter um caráter investigativo, de modo que possa nortear a formação de professores.

3.1.6 Valorização da educação

Nenhum dos entrevistados acredita que os profissionais da educação estão sendo valorizados. Justificaram com os argumentos de que os salários são baixos e que as condições de trabalho são precárias. Também alegaram que falta apoio do governo. Para um dos entrevistados, “a educação é a principal fonte”, e que o governo deveria oferecer suporte, estrutura e material de qualidade.

Os sujeitos pesquisados demonstraram descrença quanto à valorização do educador. Segundo Cunha (2005), a partir desse problema, pode-se deduzir que os professores (mesmo os em formação), sendo envolvidos por todas essas tensões, às quais um professor é exposto como: estresse, baixa qualidade de ensino, condições precárias de trabalho, salários que não condizem com a profissão docente e suas responsabilidades, além de questões como drogas, indisciplina em sala de aula, a dispersão dos valores, fazem com que a profissão docente se torne algo indesejável.

3.1.7 Facilitador entre a família-escola

Todos consideraram importante a relação família-escola. Um dos participantes justificou que essa relação é que impede muitos alunos de abandonem os estudos. Um outro disse acreditar que a escola passa valores “hipócritas” e que pregam o que não faz. Outro afirmou que, quando a família faz o seu papel de educar e a escola, de formar cientificamente, a relação vai muito bem. Um dos entrevistados disse que a missão de educar não é só do professor, mas do aluno e da família. E outro afirmou que a família precisa ouvir a escola (o professor), quando necessário e não apenas acusar.

Segundo Caetano (2004), essa relação de cooperação se faz necessária porque o professor precisa conhecer o universo de seus alunos, a fim de providenciar o desenvolvimento nas expressões de sucesso, e não de fracasso diagnosticado. Além disso, essas relações promovem parceria entre pais e escola, a fim de compartilhar com a família os aspectos de conduta do filho. Um dos participantes destacou que a família e a escola são duas esferas formadoras da personalidade, dos conhecimentos e valores das pessoas e devem trabalhar juntas para alcançar esse objetivo.

3.2 ALUNOS FORMANDOS EM LICENCIATURA

3.2.1 Identificação do participantes

Para a realização deste trabalho, foram entrevistados alunos dos cursos de Licenciatura em Biologia, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Os participantes encontravam-se na faixa etária entre 20 e 30 anos. Apenas quatro deles

afirmaram não trabalhar, e os demais trabalhavam ou faziam algum tipo de estágio remunerado. Quanto ao custeio do curso, os dados obtidos foram variáveis: uma parte dos licenciandos tiveram o curso arcado, pelo menos em parte, pelos pais. Havia participantes bolsistas e uma minoria custeava 100% o próprio curso.

A maior parte dos participantes já lecionava. Quanto aos alunos do curso de Letras, especificamente, predominou o ensino de língua estrangeira, nos demais cursos alguns davam aulas de reforço ou monitoria e os demais trabalhavam em outras áreas. Além disso, todos lecionaram no estágio obrigatório.

3.2.2 Escolha do Curso

Todos os participantes escolheram o curso por vontade própria e por inúmeros outros motivos. Dentre os motivos da escolha do curso, estavam: gostar da disciplina, vontade de lecionar, vocação, já trabalharem na área educacional, entre outros. Houve também registros de estudantes que escolheram a Licenciatura pelas condições financeiras, motivados pelo fato de terem conseguido bolsa (ProUni). Houve o registro de um participante que afirmou precisar de um curso superior para ter mais oportunidades de trabalho. O tempo de curso não influenciou na escolha, e alguns participantes afirmaram até que o curso era muito curto e que deveria ser ampliado.

Embora tenham escolhido o curso por vontade própria, alguns participantes da pesquisa informaram não querer ser professores. Pretendiam seguir outras carreiras ou serem pesquisadores, alegando que há muitas adversidades na carreira docente, como desvalorização, desrespeito, baixos salários, indisciplina entre os alunos, entre outros. Alguns afirmaram terem sido orientados até pela própria família a não escolher um curso de Licenciatura, por considerar um mercado não promissor, onde as condições de trabalho não são boas.

Essas questões apresentadas pelos alunos, como adversidades na carreira do professor, são fatores que desestimulam o aluno a optar pela carreira docente, fazendo com que muitos, de fato, não sigam a carreira de professor ou, pior ainda, que sigam essa carreira apenas como um “quebra-galho”. São situações subjetivas

que refletem na escolha do formando. No entanto, a constituição do indivíduo dentro da subjetividade social não é algo definido pelos espaços sociais onde vive o indivíduo. A constituição social do sujeito é diferenciada e as consequências, tanto para o indivíduo quanto para as instâncias sociais envolvidas, dependem dos diferentes modos que adquirem as relações entre o individual e o social (REY, 2003).

Porém, ao final do curso, a maioria dos entrevistados tornou-se professor, mesmo com todas as adversidades da profissão docente. Uns porque adquiriram “amor pela profissão” ao longo do curso, com as experiências vivenciadas, e outros por perceberem que a docência é o que eles tinham de mais concreto em termos de profissão. Nacarato, Vanari e Carvalho (2001) destacam alguns aspectos positivos que motivam a prosseguir com a carreira docente: a relação emocional/afetiva, os encantamentos de colaborar no processo de aprendizagem dos alunos, a superação dos estudantes e a paixão pelo conhecimento. Esses são alguns aspectos destacados pelos autores e que são desencadeados nos estudantes, principalmente no desenvolvimento do estágio (atividade obrigatória a todos), despertando em alguns um sentimento positivo em relação à docência, até então desconhecido.

3.2.3 Hábitos de estudo, de leitura e atividades extraclasse

Esta pesquisa mostrou estudantes sem hábitos de estudo, que estudavam nas horas vagas, à noite ou nos finais de semana. A dedicação variou conforme a dificuldade da disciplina: TCC, por exemplo, foi citado como uma disciplina a que se dedica a maior parte do tempo. Estudos em grupo são praticamente inexistentes; apenas um dos participantes afirmou gostar dessa prática; alguns disseram detestá-lo. Os que responderam “às vezes” ou “depende” justificaram-se alegando falta de tempo para se encontrarem, ou mesmo que preferiam estudar sozinhos para evitar sobrecarregar alguns e dar “folga” a outros.

Ao serem indagados a respeito dos hábitos de leitura, a maioria afirmou gostar de ler. Um dos entrevistados afirmou ler 14 livros por ano. Os tipos de leitura foram variados: revistas semanais, literaturas diversas e artigos na internet. Alguns também afirmaram que não gostavam de ler e que liam apenas o que era obrigatório

no curso. Outros disseram ler pouco porque tinham pouco tempo disponível para essa atividade.

Com relação às atividades extraclasse, todos afirmaram ter participado de muitas, principalmente dentro da instituição, sendo elas: congressos, palestras, cursos de extensão e minicursos. Poucos participaram de eventos fora da instituição e da cidade onde moravam. Segundo Libâneo (apud LOPES, AVELAR; GONÇALVES, 2017, p. 4):

Através da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e destes tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. As formas que assume a prática educativa, sejam não intencionais ou intencionais, formais ou não formais, escolares ou extraescolares, se interpenetram.

Dessa forma, percebe-se a importância das atividades extraescolares ou extraclasse no processo de aprendizagem dos alunos.

3.2.4 Preparação para o magistério

Ao serem questionados se ao final do curso se sentiam preparados para assumir uma sala de aula, os participantes apresentaram dúvidas quanto à resposta. Dos 30 participantes, 26 afirmaram estar satisfeitos com o curso, no entanto, houve algumas queixas, especialmente com relação à teoria e à prática. Falaram que o curso apresentava muita teoria e pouca prática. Sobre essa relação entre a teoria e a prática, Libâneo (apud LOPES, AVELAR; GONÇALVES, 2017, p. 4) afirma que “o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore mais a qualidade do seu trabalho”.

Alegaram também o pouco tempo de duração do curso e que os conteúdos eram transmitidos de maneira superficial devido à falta de tempo. Um dos entrevistados sugeriu que deveria haver mais aulas de Laboratório de Docência, outro sugeriu atividades que proporcionassem aos alunos um contato mais próximo com a comunidade escolar, com os pais dos alunos, com situações burocráticas da escola etc.

A respeito desse assunto, em entrevista à Revista Ensino Superior, o professor Antonio Ibañez Ruiz (2007, p. 1), membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirmou que: “Quando o recém-formado chega à sala de aula, encontra uma realidade muito diferente da que aprendeu na faculdade [...]”. Nessa entrevista, o professor propôs a criação de um período de transição entre a graduação e o ingresso definitivo no mercado de trabalho, em que o recém-formado atuaria em sala de aula sob a orientação de um docente na ativa e sendo acompanhado também pela instituição onde se formou, dando a chance de o recém-formado complementar sua formação. Seguindo nesse sentido, em 18 de outubro de 2017, o MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores. A política abrange desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (BRASIL, 2017b).

Essas são algumas propostas para o futuro e a maioria dos participantes afirmou que a prática docente é que prepara um professor, e que o curso por si só não transmite a formação suficiente; que fornece a base, mas que o estudante precisa buscar essas experiências fora do curso. A educação que a sociedade necessita, segundo Libâneo (apud LOPES, AVELAR; GONÇALVES, 2017, p. 2):

assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando ao educando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações, e esta formação crítica democrática e totalizadora acontece por mediação de um professor atuando em um ambiente escolar que favorece esse aprendizado.

Quando questionados se saberiam fazer planos de aula e de ensino, 27 participantes afirmaram que sim, mas nem todos souberam explicar seguramente como elaborá-los. Alguns entrevistados afirmaram que só conseguiram aprender quando foram para o estágio na escola; segundo eles, só tiveram uma disciplina que os ensinasse.

Ao serem indagados se se sentiam aptos para lidarem com os problemas de sala de aula, aproximadamente 60% dos participantes disseram que não, mas que, com a prática docente, iriam aprender a lidar com essas questões. Um deles afirmou: “talvez, dependendo da situação, pode-se achar que uma pessoa está preparada em alguns aspectos, mas, na hora, o que acontece é bem diferente e inesperado”.

Os conteúdos específicos considerados importantes variaram conforme o curso do participante. No entanto, alguns consideraram que o curso ensinava conteúdos muito distantes dos que eram trabalhados em sala de aula, e que isso precisava ser revisto.

3.2.5 Formação continuada

Todos os participantes afirmaram ter consciência da importância da formação continuada e disseram pretender continuar estudando por vários motivos, dentre eles: aprofundar-se em determinada área específica e estarem atualizados para oferecer um bom ensino.

Para o professor Júlio Furtado (2015), a formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Para ele, formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, consequentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

3.2.6 Valorização da educação

Dos participantes, 13 afirmaram estar preparados para defender questões relacionadas à valorização da educação. As respostas foram diversas: “sinto-me preparado para defender tais questões” e “precisa-se de profissionais dispostos a ter compromisso com a educação e procurar inovação”. Alguns que não se sentiam preparados afirmaram ser necessária uma convivência maior no ambiente escolar. Outro participante relatou que “é uma questão muito difícil porque não é prioridade do governo, mas que o professor tem de lutar, sim, pela valorização de sua carreira e pelos problemas da educação”. Para Libâneo (apud LOPES, AVELAR; GONÇALVES, 2017, p. 3), a valorização da escola e da profissão docente “pode ser melhorada com a formação de sindicatos eficazes, por salários dignos e melhores

condições de trabalho, equipes universitárias mais unidas e engajadas com a formação do profissional docente”.

3.2.7 Facilitador entre família-escola

Uma parte dos participantes afirmou não saber como ser um agente facilitador família-escola, por falta de prática docente. Um grupo de participantes reconheceu ser capaz de estabelecer essa relação, pois se trata de uma característica que faz parte deles como futuros professores. Um dos participantes disse acreditar que, devido a sua postura crítica e de “não comodismo”, é ajudado nesse aspecto. Outro acredita que é preciso ter paciência, pois lidar com os pais é delicado.

A família precisa estar presente no ambiente escolar do aluno, participando das atividades propostas pela escola, incentivando os filhos ao estudo, estimulando-os a superarem seus limites; e não considerando as superações como apenas a obrigação deles. Nesse sentido, o professor entra como agente facilitador dessa relação. Segundo Caetano (2004), os professores precisam dessa relação para poder compartilhar com a família os aspectos de conduta do filho, como: qualidade na realização das tarefas, aproveitamento escolar, relacionamento com colegas e professores, atitudes, valores, respeito às regras. Silveira, Bataglia e Fecchio (2004, p. 184) concordam com o autor acima quando afirmam que “família e escola devem aproveitar, ao máximo, as possibilidades de estreitamento de relações, porque o ajuste entre ambas e a união de esforços para a educação das crianças deve redundar, sem dúvida nenhuma, em elemento facilitador de aprendizagem e de formação do cidadão”.

3.3 PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

3.3.1 Identificação dos participantes

Dois professores entrevistados eram do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idade até 61 anos. Um dos entrevistados era doutor em Avaliação, outro doutor em História e os demais eram mestres ou doutorandos em áreas

distintas. O professor com maior tempo de experiência em docência superior possuía 32 anos de magistério e o professor com menor tempo lecionava há 6 anos no Ensino Superior.

3.3.2 Preparação para a docência

Embora houvesse divergências quanto às opiniões a respeito da quantidade de aulas e do tempo do curso, a maioria concordou que a duração do curso era muito curta. Um dos entrevistados afirmou que essa é a angústia de qualquer curso e que durante toda graduação houve essa preocupação com tempo. Outro participante foi além, dizendo que o tempo de duração dos cursos de Licenciatura, ao lado de insuficiente, era inadequado e incoerente. Depôs que esses cursos tendiam à lógica de mercado e não à lógica de formação, concordando com outro participante que disparou que as instituições privadas, infelizmente, estão preocupadas em vender o “produto educação”. Contrariamente a isso, para Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 386), o professor ideal deve ser aquele que passa “de um nível passivo de reflexividade, de aceitação e aquiescência, para um meta-nível de atividade reflexiva e crítica”.

Um dos participantes acredita que a quantidade de aulas é insuficiente e que deveria ser ampliada, pois é necessário haver, entre teoria e prática e entre escola e universidade, mais atividades investigatórias, pesquisas nas escolas, disciplinas atrativas, seminários temáticos, relativos ao sucesso com a profissão e comprometimento de todos os profissionais do curso. Outro participante concordou, citando que, desde o início do curso, seria importante experienciar a prática docente, prezando pelo movimento ação-reflexão-ação. Outro professor alegou que o tempo era curto, mas frisou que não é um curso de graduação que forma um professor, mas a prática docente. Também salientou que a formação do professor exige não só a parte teórica, mas também a prática, e que essa última é pouco trabalhada.

A respeito das considerações acima citadas, Libâneo (2008, p. 230-231) ressalta que é preciso integrar os conteúdos teóricos em situações reais práticas desde o ingresso dos alunos no curso e que é fundamental que os estudantes sejam colocados em situações reais de dilemas e de problemas para experimentarem

estratégias de solução. Para esse autor, “isso significa dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações que irão trabalhar”, sendo imprescindível a articulação entre a teoria e a prática.

A respeito da grade curricular, dois professores consideraram que a grade estava bem estruturada e que o curso era bom, considerando os três anos de existência. Para um outro professor, a montagem da grade é conduzida pela lógica de mercado, concordando com um docente de outra instituição que considerou reduzida a formação do professor, devido a algumas ideologias das Instituições de Ensino Superior (IES) e seus interesses. Abordaram que havia pouco compromisso com questões práticas, éticas e políticas vinculadas à educação e que o currículo era desestruturado e desestimulante para o aluno; que não havia ligação com o tempo adequado para a formação do professor.

Outro participante afirmou que já se pensava em reformulação da grade curricular, buscando atingir o público à distância. Um dos professores destacou que já não se usa mais o termo grade curricular, e sim matriz curricular, e que a palavra grade traz o sentido de “engessamento”, o que contradiz com o princípio de flexibilidade proposto pelas diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura. Um dos professores afirmou ser necessária a reformulação da grade curricular nos três níveis de ensino, pois “além de importante é politicamente correto”.

Quanto ao processo de formação de professores, a maioria concordou que a instituição onde trabalha era preocupada com uma melhor formação de professores. Um dos participantes afirmou que a Instituição de Ensino Superior vem tentando garantir qualidade em detrimento da quantidade. No entanto, para a melhoria do processo de formação, os cursos deveriam enfatizar a prática docente e aproximar mais os alunos da realidade, defendeu um professor. Outro comentou que deveria haver ampliação da carga horária, modificação no currículo, estágio “de verdade” na escola, acompanhado pela IES, com metodologia de pesquisa-ação. Além disso, esse professor abordou que deveria haver uma definição de critérios para que apenas mestres e doutores atuassem nas Licenciaturas. Um outro docente sugeriu que houvesse escolas de aplicação dentro das IES, para mais prática pedagógica. Um dos participantes considerou o processo de formação incompleto, levando em

consideração o tempo, e que três anos não eram suficientes para a formação de professores.

Apenas dois participantes reconheceram que os cursos de Licenciatura estavam preparando professores adequadamente. Para os demais, os alunos não saíam do curso preparados para assumir a sala de aula, pois recebiam muita teoria e vivenciavam pouca prática. Outro participante afirmou que os alunos não saíam totalmente preparados porque o tempo dedicado às atividades práticas era muito curto. Segundo Bernardi, Grando e Taglieber (2005), ao terminarem o curso de Licenciatura, os alunos não estão seguros do caminho que devem seguir, isso porque construíram um discurso de educador com base em muita teoria, mas sem condições de colocá-la em prática. Outro participante, além de destacar os pontos acima citados, salientou que o curso não preparava adequadamente os professores por conta do tempo do curso. Um dos participantes destacou que o curso de Licenciatura não “esgota tudo”, realidade necessária ao profissional da educação na vida cotidiana da escola e da sala de aula.

Para a formação do futuro professor, um dos professores considerou que seria importante dominar a linguagem culta para a transmissão dos conhecimentos; outro afirmou que o mais importante era relacionar teoria e prática por meio de metodologia de pesquisa-ação, e um dos participantes considerou importante o domínio de conteúdos específicos e didáticos. Uma das participantes defendeu que, para a melhoria na formação de professores, exige-se o comprometimento com valores como compreensão do papel social da escola. Outro professor sugeriu um currículo e uma grade curricular coerentes com a demanda da formação de professores da Educação Básica e proposta de interdisciplinaridade, tanto entre disciplinas específicas quanto pedagógicas, para melhor desempenho escolar.

Em entrevista à Revista Ensino Superior (2007), o pró-reitor acadêmico da Univercidade, Instituição de Ensino Superior do Rio de Janeiro, comentou: “É preciso refazer o caminho que conduza esse jovem a uma boa formação. Ele vai ser um futuro professor e, se não houver mudança de rumo, o ciclo vai se perpetuar”, ao defender a importância de melhorias nos cursos de Licenciaturas.

3.3.3 Escolha do curso

Um dos professores acreditava que o processo seletivo não influencia na escolha do curso e que os alunos olham mesmo é para o valor da mensalidade. Veem a nota que alcançaram no ProUni e então decidem qual curso será possível de pagar. O segundo professor afirmou que não há processo seletivo em instituições de ensino privadas, há uma inscrição em que os inscritos serão pagantes. Para outro professor, nessas instituições, o vestibular não influencia por ser o mesmo para todos os cursos. Um dos docentes afirmou que influencia, mas que não é determinante, pois a procura por cursos de Licenciatura já é pouca e que muitos optam pelo curso como segunda opção. Um último participante relatou sua crença de que alguns estudantes optam por Licenciaturas porque sempre há mercado para o magistério.

No entanto, a constituição do indivíduo dentro da subjetividade social não é algo definido pelos espaços sociais onde ele vive. Segundo González Rey (2003), ocorre o contrário, uma vez que a constituição social do indivíduo é diferente, tanto para o indivíduo em si, quanto para as instâncias sociais envolvidas: cada momento se configura de forma diversa diante da ação do outro.

Quanto à satisfação dos alunos com a escolha do curso, o primeiro professor afirmou que eles não se encontravam satisfeitos e que a maioria o fazia pelo preço e pelo tempo de curso, não demonstrando real desejo pelo curso em si. Outro concordou dizendo que os alunos não escolhem serem professores, escolhem Licenciatura para terem uma graduação, daí a insatisfação. Um dos professores ponderou que, em sua área especificamente, quem não gosta do curso desiste nos primeiros semestres. Outro participante alegou que é perceptível o descontentamento por parte da maioria dos alunos e que alguns esperam receber outro tipo de conhecimento, e outros pensam que fizeram a escolha certa, mas, no decorrer do curso, percebem que não possuem habilidades e isso torna mais difícil a conquista do que desejam. No entanto, um dos participantes ponderou que quem fez a escolha de forma consciente está satisfeito e que apenas um pequeno grupo apresenta dúvidas e insatisfações.

3.3.4 Hábitos de estudo, de leitura e atividades acadêmicas

Sobre hábitos de estudos e participação em atividades acadêmicas, 7 participantes afirmaram que a maior parte dos alunos não têm hábitos de leitura e estudo. Não há leituras prévias; adquirem o texto na hora da aula; não entendem que pesquisa é além do conteúdo; esperam o tempo todo pelo professor; há pouco interesse pelo aprofundamento dos conhecimentos e que os alunos buscam muito “conhecimentos prontos” via Internet. Outro participante afirmou que são poucos os alunos que se dedicavam a estudar de forma sistematizada e comprometida. A maioria se limitava ao cumprimento das tarefas curriculares sem grande empenho. Um dos professores disse que os alunos estudavam, sim, mas não no primeiro semestre, e que no decorrer do curso iam adquirindo esse hábito. Outro participante afirmou que a maioria só estuda quando pressionada pelas provas.

As situações de ansiedade e *stress* cada vez mais vivenciadas pelos estudantes universitários devem-se muitas vezes à falta de hábitos de estudos e à falta de métodos de trabalho favoráveis à aprendizagem (SILVA, 1997 apud RAMOS, 2013).

3.3.5 Dificuldades na docência do Ensino Superior

Quanto às dificuldades na docência do Ensino Superior, cada professor expôs uma: um afirmou que a grande dificuldade era estimular alunos que não iam para o curso de Licenciatura querendo ser professores. O segundo alegou que a falta de hábitos de estudos dos alunos era uma grande dificuldade. Outro ponderou que a grande dificuldade era ter um perfil de aluno com formação básica deficitária, com pouco tempo para o estudo. Para outro, seria o descomprometimento de alguns segmentos da comunidade acadêmica. Já outro participante disse acreditar que há falta de motivação e de interesse por parte dos alunos, que a maioria só cumpre com o que é mandado e que muitos não têm compromisso com o curso.

Um dos participantes alegou que, tanto em instituições privadas quanto públicas, a dificuldade, do ponto de vista docente, é articular os diferentes componentes curriculares, pois o currículo não preza, na prática, pela integralidade da formação.

Quanto a esse aspecto, Masetto (2014) afirma que todos os professores, ao assumirem uma disciplina no Ensino Superior, têm clareza de que ele se destina a formar profissionais e estão satisfeitos com o modelo dessa formação: aulas teóricas com muito peso e valor, a parte prática em laboratórios (quando é possível), cumprimento de uma carga horária de estágio controlada. No entanto, percebe-se ao longo dessa pesquisa que a prática docente se torna indispensável e esse que vem desenvolvendo a formação de seus profissionais não atende às necessidades dos futuros docentes, na opinião dos professores entrevistados.

Ainda segundo Masetto (2014), os desafios são outros e a ação docente precisa ser outra. Os desafios apontam para uma formação profissional que se construa a partir de ambientes profissionais reais, onde seja possível conhecer essas novas modalidades profissionais em suas realidades, integrando essas experiências com as informações e teorias que podem explicar os fenômenos, ou mesmo fundamentar o modo de realizar essas profissões. A presença e a prática nesses ambientes profissionais não são um luxo, ou apenas possível de acontecer quando houver recursos e ao final do curso. Tão importante quanto as aulas teóricas é a aprendizagem no “chão de fábrica”, nos ambientes profissionais.

A vaidade do corpo docente é fator de resistência para a formação de um currículo único e integrado. Também foi registrada a dificuldade de um docente com relação à pouca maturidade de muitos alunos que estão chegando cada vez mais jovens e imaturos à universidade. Há dificuldades também no pouco tempo que têm para estudar, pois muitos trabalham, assim como no imediatismo e comodismo de outros alunos, que esperam encontrar tudo pronto por parte do professor.

3.3.6 Formação continuada

Na opinião dos professores entrevistados, a formação continuada é pouco ou não é estimulada. Um deles disse acreditar que, por ser algo muito novo e não ter um objeto definido, a formação continuada acaba sendo sua própria pesquisa. Apenas um professor afirmou que na instituição de ensino onde trabalha a formação continuada é muito estimulada.

Para Libâneo (apud LOPES, AVELAR; GONÇALVES, 2017, p. 2), a formação continuada irá proporcionar ao professor uma série de possibilidades, como falar de economia e educação e usar recursos tecnológicos de uma forma adequada, não substituindo os conteúdos, uma vez que os mesmos promovem “informações prontas, fragmentadas e imediatistas, e não causaria no educando a curiosidade de pensar sobre, analisar criticamente e descobrir, além de causar sérios danos à vida social e afetiva dos alunos”.

Um dos participantes apontou que a formação continuada é valorizada em parte, pois se privilegia mais o tempo do professor em sala de aula, com uma carga horária que, muitas vezes desestimula o investimento em sua formação continuada. Entretanto, o trabalho do professor requer um contínuo processo de formação. “Promover a formação continuada e coletiva é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 26).

3.3.7 Valorização da educação

Os participantes concordaram que o profissional da educação não é valorizado e que ele deveria ser mais bem remunerado. Um deles afirmou que a maior desvalorização acontece por parte do governo, que não investe em melhores salários e condições de trabalho, levando o professor a não ter condições adequadas de se dedicar a uma única instituição de ensino e a investir mais na pesquisa relacionada à sua própria formação e a de seus alunos. Também, como a disponibilidade de tempo para se dedicar a si próprio, como descanso, lazer e outras atividades que permitam condições de vida mais saudável e digna. Para Libâneo (apud LOPES, AVELAR; GONÇALVES, 2017, p. 2) quando o professor tem claro os objetivos da sua profissão e realiza uma formação de qualidade, ele irá valorizar a escola como fundamental na formação de cidadãos.

Outro entrevistado disse acreditar que deveria haver mais políticas públicas e ações da própria instituição privada para a valorização desse profissional. O terceiro afirmou que a sociedade é que deveria cobrar uma boa educação e um profissional da educação de melhor qualidade.

Enquanto a sociedade não começar a cobrar isso dos governantes, tudo continuará como está. Outro participante considerou importante estimular a formação inicial e continuada para melhorar essa situação. Outro participante alegou que, inicialmente, deve-se valorizar o formador do licenciando, oferecendo-lhe oportunidade para a sua qualificação, tais como: incentivo financeiro significativo para que tenha motivação profissional e melhores condições de trabalho (biblioteca, recursos didáticos e midiáticos). Um dos participantes não respondeu a essa pergunta.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Ao longo desta parte do trabalho, o principal objetivo foi conhecer e analisar o perfil e formação profissional do estudante em Licenciatura. A partir das análises e discussão dos dados, pode-se concluir que, embora a maioria dos ingressantes nos cursos de Licenciatura tenha certa resistência em relação à profissão docente, mudam de opinião ao final do curso.

Assim, no entender de Ávila (2009, p.161), os profissionais da educação passam por momentos inconclusos em sua formação e isso permite realizar uma reflexão sobre:

[...] O ofício de professor vai além da aplicação de técnicas e métodos pedagógicos, pois envolve um sujeito que deve estar consciente da consolidação de si próprio e do outro, o aluno. Nessa perspectiva, procura-se a formação de um profissional que saiba agir nos momentos de incertezas e dificuldades, um profissional preparado para defrontar a complexidade que é uma sala de aula e com singularidade de cada situação no decorrer do dia a dia profissional.

Muitos desses alunos ingressaram no curso com opinião formada com base em noticiários ou pareceres de terceiros, que muitas vezes destacam a situação docente no país, principalmente em relação à desvalorização e ao desrespeito do professor, fazendo com que muitos ingressem em cursos de Licenciatura “armados” contra a docência. Ocorre que, se por um lado essa representação está enraizada no pensamento de alguns, há também os aspectos positivos da docência que vão sendo observados ao longo do curso pelos estudantes, motivando-os a seguir na carreira

docente e que colaboram com a mudança de opinião, como, por exemplo, a relação afetiva professor/aluno e o sentimento de colaboração no processo ensino-aprendizagem. Os dados apresentaram que, ao final do curso, já havia muitos estudantes atuando em Licenciatura e outros buscando essa área de atuação.

Apesar de muitos, ao final do curso, estarem dispostos a seguir a carreira docente, a maioria não se sentia preparada para atuar em sala de aula, especialmente no que diz respeito aos problemas como: indisciplina, drogas, sexualidade e até o atendimento aos pais dos discentes. Quanto à parte específica de cada disciplina e a questões burocráticas da escola, a maioria afirmou não ter dificuldade.

Ao final dessa pesquisa, foi possível observar que os estudantes de Licenciatura não possuem hábitos adequados de estudo, pois os dados revelaram que tanto ingressantes quanto formandos não tinham uma rotina de estudos, dedicando-se aos estudos apenas nas horas vagas, ou melhor, quando lhes sobrava tempo. A maioria dos professores confirmou esse dado, principalmente quanto ao que se referia aos ingressantes, considerando que a maioria dos alunos não buscava conhecimentos extras, estudando apenas o que lhes era solicitado. Essa situação melhorava um pouco ao final do curso, devido às exigências do mesmo (Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo), cenário que levava os alunos a ter maior empenho. Esse é um dado que pode suscitar interesse em pesquisar a respeito de como essa falta de hábitos de estudo reflete na formação do futuro docente, considerando que aqueles que serão responsáveis por ensinar, influenciar pessoas ao aprendizado, não têm o hábito de estudar.

Após a análise final dos dados, foi possível perceber que havia preocupação geral com relação à adequação teoria-prática nos cursos de Licenciatura, pois os alunos, ao concluírem o curso, se sentiam preocupados por terem tido uma carga de teoria desproporcional à prática. Essa preocupação também foi compartilhada pelos professores, que reconheciam essa deficiência nos cursos de Licenciatura, concordando que esse aspecto necessitava urgentemente ser revisto.

Assim, percebeu-se que o ajuste da teoria com a prática foi um dos pontos mais frisados durante a pesquisa. Pode-se verificar que os cursos de Licenciatura, ao procurarem formar eficazmente professores, podem começar por essa adequação.

Segundo Libâneo (2008, p. 230), “a formação de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”. Dessa forma, a experiência contribuirá com a formação discente, tornando-os profissionais mais críticos e preparados para lidarem com a diversidade presente nas salas de aula e com as adversidades enfrentadas pelos professores da atualidade.

4 OS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO E SUA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Nesta pesquisa, foram oito os entrevistados, todos professores do Ensino Fundamental em instituições públicas e particulares, com até dois anos de atuação no magistério, assim distribuídos:

- 3.....professores da rede pública de ensino do Distrito Federal com até um ano e meio de atuação, que ministravam aulas no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio;
- 4.....professores da rede privada de ensino do Distrito Federal com até um ano e meio de atuação que ministravam aulas no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio.

Todos os participantes lecionavam em escolas das Regiões Administrativas de Taguatinga, Gama, Santa Maria e Brasília, no Distrito Federal. A seguir serão apresentados os dados referentes a esses professores.

4.1 PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

4.1.1 Caracterização dos participantes

Foram quatro os professores participantes da rede pública de ensino, sendo a metade do sexo masculino e a outra do sexo feminino. Com relação à idade, 66,6% encontravam-se entre 20 e 29 anos e o restante entre 30 e 39 anos. Também, 66,6% ministravam aulas de Língua Portuguesa e 33,3% de História. Dos participantes da pesquisa, dois professores atuavam no Ensino Fundamental II e os demais no Ensino Médio. O tempo de atuação variou de três meses a um ano e três meses, estando dentro, portanto, do critério de inclusão dos participantes.

4.1.2 Duração do curso e formação acadêmica

Para a metade dos participantes, o tempo de duração do curso de graduação foi suficiente para a formação. Dentre os que não consideraram o tempo suficiente,

foi destacada a falta de disciplinas que trabalhassem a temática da educação inclusiva e de atividades práticas no campo profissional. Para todos eles, o tempo do curso não foi um critério para a escolha da formação. Dois dos quatro participantes escolheram o curso porque queriam ser professores. Nesse sentido, Freire (1999, p. 43) enfatiza que “ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática de hoje, ou de ontem, para que se possa melhorar a próxima prática”.

4.1.3 Conteúdos específicos e pedagógicos da Licenciatura

Para dois dos professores, os conteúdos específicos do curso mais exigidos na prática docente foram suficientemente abordados em suas graduações. Para um deles, existia um descompasso entre o que era ensinado no Ensino Superior em relação ao conteúdo trabalhado nas escolas de Educação Básica. Perguntados sobre os conteúdos pedagógicos muito abordados, porém pouco exigidos da prática docente, as respostas foram diversas: um dos docentes citou “Fundamentos Sociofilosóficos da Educação”. Outro destacou “Epistemologia da Aprendizagem” e os outros dois participantes mencionaram conteúdos específicos.

A Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015, p. 8) trata dessa questão no seu Art. 8º, quando estabelece que:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

[...]

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Sobre os conteúdos pedagógicos que mais os prepararam para a prática docente, foram obtidos os seguintes dados: a) para a metade dos participantes, foram os conteúdos de “Psicologia da Educação”; b) um dos professores mencionou

conteúdos específicos e c) um outro apontou “Criatividade e Inovação em Educação”, como sendo de grande auxílio na busca de aulas mais dinâmicas. Para dois dos professores, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado deveria ter sido mais trabalhada durante a graduação; para um participante a disciplina de Didática e, para outro, a relação professor-aluno.

4.1.4 Atitudes, competências e habilidades desenvolvidas

Para a metade dos participantes, o curso não desenvolveu atitudes que os tornassem bons professores, alegando muita teoria e pouca prática, como se essas características só fossem adquiridas por meio da prática. Para um professor, foram sim desenvolvidas, e um outro não soube responder, argumentando que é um critério muito subjetivo.

Sobre as atitudes, habilidades ou competências que poderiam ter sido mais (bem) desenvolvidas pelo curso de graduação, três dos professores afirmaram que seriam questões relacionadas à prática docente, como a resolução de conflitos em sala de aula e a motivação dos alunos. Sobre a questão ética, apenas um professor relatou que a mesma foi desenvolvida sobre a seguinte afirmativa: “foi trabalhada a importância do papel do professor para a formação das futuras gerações”. Assim, Libâneo (2008, p. 86) entende que:

[...] Um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura, - a desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir - de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja, competentes [...].

Essa constatação demonstra a necessidade de que a temática ética seja melhor desenvolvida nos cursos superiores de Licenciatura.

4.1.5 A relação teoria e prática e a formação continuada

Para dois participantes, houve relação entre a teoria e a prática durante a graduação, e isso ocorreu principalmente na disciplina de Estágio Supervisionado. Para a outra metade dos professores, não aconteceu, ou ocorreu de forma deficiente.

Para um outro professor, para que isso ocorresse, seria necessária a reestruturação do currículo.

A Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015, p. 11) assegura que “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.”

Para todos os professores, houve incentivo durante a graduação para a formação continuada. Segundo um dos participantes: “[...] é de fundamental importância para que o profissional de educação que se recicle constantemente para desempenhar bem a função de professor”.

4.1.6 A valorização do professor

Entre os professores entrevistados, três encontravam-se satisfeitos com a profissão. Uma frase utilizada por um deles pode ilustrar bem esse aspecto: “Sim, pois faço o que gosto, isso é fundamental para o sucesso”. Somente um participante não estava satisfeito, alegando baixa remuneração e ausência de reconhecimento social. Todos os professores disseram acreditar que o profissional da educação não estava sendo valorizado. Para mudar esse quadro, muitas ações foram sugeridas: formulação de políticas públicas; melhoria da remuneração salarial; melhoria da estrutura física das escolas; mudança cultural da sociedade brasileira; investimentos na formação de professores e autovalorização do professor.

O Art. 87 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996, p. 27) versa sobre questões transitórias e atribui aos entes da Federação responsabilidades no que tange ao aperfeiçoamento dos professores, conforme prevê o item III do parágrafo 3º, no qual devem [...] “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Para a metade dos participantes, houve valorização profissional em seu curso de Licenciatura, por meio do incentivo à formação continuada. Para outros dois professores, não houve valorização; segundo um docente, a própria universidade segrega os cursos de Licenciatura em relação a outros cursos superiores da

instituição, e isso reforça que a desvalorização é o “reflexo social da condição do professor”.

4.2 PROFESSORES DA REDE PARTICULAR DE ENSINO

4.2.1 Caracterização dos participantes

Quatro professores da rede particular de ensino foram entrevistados, sendo três do sexo feminino e todos os entrevistados encontravam-se na faixa etária entre 20 a 29 anos. Quanto à área de atuação, foram entrevistados, em igual número, professores de Língua Inglesa, Química, Geografia e Ciências Naturais e Biologia. Todos atuavam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio e possuíam entre um ano e um ano e seis meses de atuação profissional.

4.2.2 Duração do curso e formação acadêmica

Dentre os participantes, três afirmaram que o tempo de duração do curso de graduação foi suficiente para a formação. Um professor não considerou o tempo suficiente, destacando a necessidade de se desenvolver melhor a prática docente; entretanto destaca que essa não poderia ser adquirida na graduação, mas somente com a prática profissional. Para três dos participantes, o tempo do curso não foi um critério para a escolha da formação. Percebeu-se que os professores das áreas de Química e Biologia tinham a intenção inicial de cursar bacharelado e, por algum motivo, cursaram a Licenciatura.

Quanto ao tempo de curso, o Conselho Nacional de Educação Pública e a Resolução nº 2 de 1º julho de 2015 (BRASIL, p. 11) definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Determina-se que a duração dos cursos acima terá, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.

4.2.3 Conteúdos específicos e pedagógicos da Licenciatura

Todos os professores pesquisados consideraram que os conteúdos específicos do curso foram suficientemente abordados em suas graduações. Para tanto, citaram uma grande variedade de conteúdos específicos. De forma geral, todo o conteúdo da graduação é exigido na prática, segundo eles. Perguntados sobre os conteúdos pedagógicos muito abordados, porém pouco exigidos na prática docente, dois dos participantes disseram que nenhum conteúdo estava sendo pouco exigido. Do total, um professor citou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e um outro, as disciplinas com conteúdos lúdicos.

Sobre os conteúdos pedagógicos que mais os prepararam para a prática docente, metade afirmou que foram os conteúdos de Estágio Supervisionado, pelo fato de se relacionar com a prática docente; um participante citou os conteúdos relacionados às teorias das Psicologias da Educação e do Desenvolvimento e um outro não citou conteúdos, como pode ser observado nesta resposta: "Quase nenhum. Só a prática me preparou".

Sobre as disciplinas que deveriam ter sido mais bem trabalhadas, um participante respondeu nenhuma, e os outros três responderam igualmente as relacionadas à prática docente, como alunos com deficiência (educação inclusiva) e novas tecnologias aplicadas ao ensino. No entender dos pesquisados sobre o processo de formação de professores e suas solicitações, Saviani (2009, p.154) aponta que:

[...] com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado e trabalhando [...] estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, o pleno vapor, sua capacidade produtiva [...].

Dessa forma, fica explícita a necessidade de os cursos de Licenciatura desenvolverem de forma mais intensiva disciplinas que envolvam a prática docente em sala de aula, como laboratórios de docência e o próprio estágio supervisionado.

4.2.4 Atitudes, competências e habilidades desenvolvidas

Dentre os entrevistados, três disseram acreditar que o curso desenvolveu atitudes que os tornaram bons professores – essas atitudes foram desenvolvidas em disciplinas ligadas à prática docente, como laboratório de docência e oficinas pedagógicas lúdicas. Quanto ao quarto participante, as atitudes não foram desenvolvidas, pois, segundo ele, somente a prática docente pode desenvolver tais características.

Sobre as atitudes, habilidades ou competências que poderiam ter sido mais desenvolvidas pelo curso de graduação, a metade não citou nenhuma habilidade, pois todas as competências foram bem desenvolvidas pela instituição de ensino; um professor indicou habilidades relacionadas à prática docente e um outro não respondeu. Sobre a questão ética, três participantes tiveram uma disciplina que tratava dessa temática. Um professor não teve a questão da ética bem desenvolvida, como se pode observar nesta resposta: “Na minha instituição, não, pois não era um componente curricular”.

O professor da atualidade deve reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula, pois o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento. Para Kenski (1996), os alunos já chegam à escola sabendo muitas informações ouvidas no rádio, vistas na televisão ou em espaços públicos. O mundo desses alunos é polifônico e policrômico, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que as escolas costumam oferecer.

Outra atitude a ser desenvolvida nos professores da contemporaneidade é a que atende à diversidade cultural e auxilia no respeito às diferenças no contexto da escola e da sala de aula, com o fim de se promover efetivamente a igualdade de condições de oportunidades de escolarização a todos. Para Libâneo (2003), as diferenças sociais, culturais, intelectuais e de personalidade são geradoras de diferenças na aprendizagem. Porém, o respeito às diferenças vai mais longe, implica um posicionamento ativo de reconhecer a diversidade que é “ver em cada indivíduo a presença do universal e simultaneamente a do particular” (TOURAINÉ, 1996, p. 68 apud LIBÂNEO, 2003, p. 42).

4.2.5 *A relação teoria e prática e a formação continuada*

Dentre os participantes, três informaram que houve incentivo durante a graduação para a formação continuada, como comprovam algumas respostas: “É por isso que estou no bacharel, porque a graduação me provou que o estudo deve ser contínuo, pois se torna insuficiente com o passar do tempo [...]”. “Sim, pretendo seguir no caminho da educação”.

Sobre formação continuada, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), ressalta em seu 16º artigo que ela faz parte de uma forma de repensar o processo pedagógico e envolve cursos, atividades de extensão e grupos de estudo, além de outras ações que terão como principal finalidade a reflexão da prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional da educação. A oferta de formação continuada dar-se-á através de:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13)

Entre os professores, três disseram haver relação entre a teoria e a prática durante a graduação, e isso ocorreu principalmente na disciplina de Estágio Supervisionado. Para um participante, não ocorreu, ou ocorreu de forma deficiente.

A fim de garantir a relação teoria e prática, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, acrescentou horas à carga horária mínima para as Licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200, e o tempo mínimo para integralização passa a ser de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados deverão ter carga horária mínima variável de 1000 (mil) a 1400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, e os cursos de segunda Licenciatura e os cursos de segunda Licenciatura poderão ser ofertados a portadores de diplomas de curso de Licenciatura, independentemente da área de formação, com carga horária mínima variável de 800

(oitocentas) a 1200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura; dessas, 300 (trezentas) horas serão dedicadas ao Estágio Supervisionado, garantindo a relação entre teoria e prática.

4.2.6 A valorização do professor

Entre os participantes, três estavam satisfeitos com a profissão. Uma frase utilizada por um professor pode ilustrar as respostas: “O salário não é satisfatório, mas é um trabalho muito gratificante. Hoje acho que é quase viciante lecionar, visto que não é o salário que nos prende à profissão e, sim, o gosto e paixão por lecionar”. O professor que não se encontrava satisfeito alegou desvalorização da profissão no Brasil. Todos afirmaram que o profissional da educação não é valorizado. Para mudar esse quadro, muitas ações foram citadas: formulação de Políticas Públicas; investimentos na formação de professores por parte do Estado e valorização dos profissionais da educação.

O curso de licenciatura, por meio do incentivo à formação continuada, foi um incentivador à valorização profissional, para a metade dos entrevistados. Para um participante, não houve valorização, sendo a prática docente e o prazer em lecionar os estímulos a essa valorização. Para um professor, houve incentivo, porém em parte para as pesquisas (bacharelado) e outra para a prática docente. Isso demonstra uma dualidade em cursos de graduação que proporcionam uma entrada na Licenciatura com a possibilidade de uma complementação em Bacharelado na área. Tal fato pode ser observado na resposta a seguir: “50% do curso me incentivou para as pesquisas e 50% me incentivou para a prática docente. Decidi seguir o que me inseriu mais rapidamente no mercado de trabalho, no caso, a docência”.

Quanto à ação docente, existe uma ambiguidade, pois, apesar de os professores estarem submetidos à autoridade das organizações burocráticas, públicas ou privadas, receberem salários considerados baixos e perderam praticamente quaisquer capacidades de determinar os fins de seu trabalho, continuando desempenhando tarefas de alta qualificação (se comparados aos demais trabalhadores assalariados), mantendo grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. Tal fato os coloca diante da necessidade da compreensão dos limites e

possibilidades da ação docente de uma maneira, sobretudo, crítico-propositiva (DOURADO, 2001).

González Rey (2003, p. 203) oferece como exemplo a subjetividade social da escola:

[...] além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço, elementos procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição socioeconômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola.

Por outro lado, há outros aspectos que despertam, em alguns, sentimentos positivos com relação à profissão docente. Picado (2018) afirma que o acúmulo de exigências a um professor aumenta significativamente. As fontes de pressão presentes no ensino e ativadas pela aceleração da mudança social tornam-se causadoras de emoções negativas. Porém, mesmo diante desse quadro pouco animador, muitos docentes vencem esses desafios experimentando as suas relações de forma positiva.

Dessa forma, pode-se acrescentar Freire (1999, p. 33), ao afirmar que “[...] como ser inacabado, necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É neste sentido que, para homens e mulheres, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros”.

As condições de trabalho encontradas e a desvalorização social da profissão de professor são pontos de relevância que interferem diretamente na construção da identidade de futuros professores, uma vez que enviesam a identidade com a profissão e o respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do seu trabalho, tanto para si próprio quanto para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão.

Relacionando os resultados dos professores da Educação Básica da rede pública com os da rede particular de ensino do Distrito Federal, percebeu-se que existe necessidade de os cursos de graduação trabalharem de forma mais prática,

atitudes, habilidades e competências relacionadas à docência e a questões do cotidiano da sala de aula.

Os professores dos dois grupos citaram as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado e Psicologia da Educação como as que mais os preparavam para a prática docente, pois debatiam principalmente o trato com os alunos e com questões bem práticas relacionadas ao cotidiano escolar. Citaram ainda a necessidade de serem trabalhadas outras questões que são encontradas na escola, como Educação Inclusiva, Tecnologias Aplicadas ao Ensino e o desenvolvimento de competências relacionadas à relação professor/aluno.

Os professores que relataram que o curso de graduação não desenvolveu atitudes que os tornassem bons professores alegaram excesso de teorias e poucas atividades relacionadas à prática docente, que, mais uma vez, ao lado de questões relacionadas ao cotidiano escolar, apareceram como sendo prioritárias para os professores.

Faz-se necessário também que os cursos de graduação em Licenciatura incluam em seus currículos a temática da ética. Notou-se que muitos participantes não tiveram formação em ética, o que se constitui em problema, já que, de acordo com Libâneo (2003), as escolas devem ensinar valores e o principal agente de desenvolvimento do comportamento ético nas escolas é o professor. Os participantes concluíram o Ensino Superior sabendo da necessidade da formação continuada, como instrumento de crescimento profissional e enfrentamento dos desafios da profissão docente.

Mesmo com todos os desafios e dificuldades encontradas no ambiente escolar, como baixos salários e falta de estrutura para o ensino, 3/4 dos professores participantes estavam satisfeitos com a profissão, pois a relacionaram à realização pessoal, que traz felicidade e satisfação na prática educacional. Isso é de suma importância na prática de qualquer profissional (BOHOSLAVSKY, 1977 apud LAPO; BUENO, 2003, p. 76).

Apesar da satisfação profissional, todos os participantes reconheceram que “o profissional da educação não é valorizado”. Não é valorizado pelo Estado, pela sociedade e nem mesmo pelas próprias universidades, que desvalorizam os cursos de

Licenciatura. Apesar desse quadro, citaram principalmente a formulação de políticas públicas para a educação e os investimentos na formação de professores como sendo ações que contribuiriam para maior valorização profissional. Libâneo (2003) ressalta, nesse sentido, a necessidade de melhorar as condições de trabalho, além de lutar por uma formação de qualidade, que daria mais credibilidade e dignidade aos profissionais da educação.

Nos cursos de graduação, com entrada em Licenciatura e possibilidade de complementação em bacharelado, faz-se necessário dar a devida importância aos conteúdos pedagógicos e mostrar aos estudantes que eles podem se tornar também pesquisadores em ensino. Hoje, nesses cursos de graduação, os conteúdos específicos prevalecem sobre os didático-pedagógicos, o que faz com que o aluno prefira ser pesquisador, desvalorizando a Licenciatura (SILVA G.; SILVA M.; TEIXEIRA, 2013).

CONCLUSÕES PARCIAIS

A partir da análise dos dados, pode-se concluir que, de forma geral, os cursos de graduação em Licenciatura suprem as necessidades teóricas específicas e pedagógicas da prática docente do professor dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Existem, porém, alguns pontos que devem ser mais desenvolvidos pelos cursos de Licenciatura, principalmente, com relação a atitudes de enfrentamento dos desafios do cotidiano da sala de aula.

Apesar de tais desafios e dificuldades, os professores recém-formados estão satisfeitos com a profissão, mas querem que a docência seja mais valorizada pela sociedade em geral. Essa valorização, na opinião deles, se daria com a formulação de políticas públicas e com investimento na formação de professores.

Após a análise final dos dados, foi possível perceber que há preocupação geral com relação à adequação teoria-prática nos cursos de Licenciatura, pois os professores recém-formados tiveram uma carga de teoria desproporcional à prática, o que acarretou dificuldades diante dos desafios em sala de aula.

Ainda nos anos 1990, Pimenta (1996) já destacava a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada a partir da análise das práticas pedagógicas

e docentes. Segundo a autora, os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo distanciado da realidade das escolas, não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar.

Assim, pode-se verificar que os cursos de Licenciatura, ao procurarem formar adequadamente professores, podem começar pelo ajuste da teoria com a prática, que foi um dos pontos mais frisados durante a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As quatro pesquisas ensejaram conclusões no que se refere a cinco categorias, quais sejam: preparação pedagógica, relação teoria e prática, hábitos de estudo, formação continuada e valorização do professor.

No que diz respeito à categoria “preparação pedagógica” foi perceptível que os participantes de três das quatro pesquisas realizadas sentiam insegurança quando o assunto era assumir a sala de aula. Alguns alegaram que os cursos privilegiavam mais os conhecimentos de natureza teórica do que os de natureza prática e, por isso, ações como elaborar plano de aula ou lidar com estudantes especiais tinham sido negligenciadas.

É notório, portanto, que a grade curricular dos cursos de Licenciaturas não atendia à formação do sujeito professor. É preciso pensar em uma estrutura curricular que alinhe os conhecimentos teóricos à prática pedagógica, de modo que ambos se completem e sejam capazes de possibilitar uma formação segura para as demandas do mundo moderno.

Houve um consenso entre todas as pesquisas de que a relação teoria e prática nos cursos de Licenciatura era uma demanda não atendida suficientemente. A parte teórica era bem explorada nos cursos, mas a parte prática era deficitária. O aprofundamento na teoria nesses cursos objetiva direcionar o estudante para a pesquisa, mesmo o curso sendo de Licenciatura. O aprimoramento da articulação entre teoria e prática e a aproximação da profissão docente com a prática de ensino foram constantemente solicitados pelos entrevistados. A grade curricular não atende à formação. Muitas teorias presentes nos cursos não eram aplicadas a situações práticas reais. Para os participantes da pesquisa, o curso não desenvolveu atitudes que os tornassem bons professores, e o Estágio Supervisionado foi a disciplina que mais os preparou para a prática docente.

Quanto à categoria hábitos de estudo, três dos quatro pesquisadores deste trabalho apresentaram resultados nesta parte. A pesquisa revelou que esses hábitos dos estudantes de graduação eram insuficientes, melhorando com o decorrer do curso. Na pesquisa da atuação dos professores da rede pública e particular, essa

categoria não foi investigada. Em 2/3 das pesquisas realizadas, os estudantes participaram de atividades extraclasse, como palestras e congressos, principalmente as oferecidas pela instituição de ensino.

Também, para 2/3 dos entrevistados não havia estudo em grupo. Em uma das pesquisas, houve um resultado contraditório, onde os professores de IES disseram acreditar que os licenciandos não estudavam, mas os mesmos afirmaram possuir hábito de estudo. Para um dos pesquisadores, a internet foi considerada a principal fonte de pesquisa para realização de trabalhos acadêmicos.

Dessa forma, o problema foi respondido e os objetivos da pesquisa foram alcançados, tendo sido possível conhecer a formação acadêmica dos professores, analisar as atitudes, habilidades e competências desenvolvidas, identificar os desafios encontrados na prática docente e oferecer subsídios aos cursos de Licenciatura. Desse modo, pode-se traçar estratégias que diminuam ou sanem as dificuldades encontradas pelos professores no cotidiano do ambiente escolar, tais como a dificuldade em relacionar os conhecimentos teóricos às situações práticas da escola.

Recomenda-se aos professores a formação continuada, para que possam suprir as deficiências de suas formações e conhecer novos instrumentos que os auxiliem nos desafios da prática educativa. Libâneo (2003, p. 8) demonstra a importância da formação continuada, ao afirmar que:

Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

Portanto, a formação continuada torna-se necessária para todos os professores que desejam ampliar sua visão de mundo, sociedade e educação, ao lado do aprimoramento dos seus conteúdos específicos.

A maior dificuldade encontrada na realização desta pesquisa foi conseguir tempo disponível para a realização das entrevistas (todos os participantes tiveram as datas de aplicação das entrevistas adiadas várias vezes), não proporcionando à pesquisa a efetiva realização no tempo previsto inicialmente. Contudo, os resultados

colhidos foram bastante importantes. Houve também dificuldade para se encontrar participantes professores que se enquadrassem nos pré-requisitos e que estivessem dispostos a participar da investigação.

Devido ao grande número de dados coletados e à importância do tema para a educação brasileira, a pesquisa realizada sugere que seus dados sejam apresentados em várias oportunidades: congressos, revistas etc. As opiniões dos participantes refletiram bastante nos objetivos da pesquisa e podem ajudar a esclarecer aspectos bons e ruins dos cursos de Licenciatura e da formação de professores.

Ao término deste trabalho sugerem-se pesquisas que tenham como objeto de estudo métodos que possam ajustar os conteúdos teóricos aos práticos, com o fim de diminuir a discrepância entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura. Uma das constatações deste trabalho, por exemplo, foi a importância que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado teve para os professores recém-formados, devido a seu caráter prático.

Os pesquisadores sugerem, como futuras pesquisas, trabalhos relacionados à relação entre família e escola. Além de ter sido um tema que precisa ser mais discutido, acredita-se que seja importante para a melhoria da educação no Brasil. A escola não é a única responsável pela educação na sociedade, e alguns dados da pesquisa mostraram que essa responsabilidade está sendo abandonada pela família.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Carreira de professor desperta cada vez menos o interesse de jovens. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2017-10/carreira-de-professor-desperta-cada-vez-menos-o-interesse-de-jovens>. Acesso em: 16 maio 2018.

ARAÚJO, Paulyanne Leal de; YOSHIDA, Sônia Maria Pinheiro Ferro. **Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade**. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>. Acesso em: 24 de jul. de 2016.

ÁVILA, Maria Cristina d'. A Construção da Identidade Profissional Docente e o Papel das Disciplinas Didático-Pedagógicas na Formação Inicial dos Professores. In: **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Ana Maria Lório Dias et al. Fortaleza: UFC, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educ. Pesqui.** [online]. vol. 30, n.2, pp. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>. Acesso em: 27 out. 2012.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A formação de professores do curso de Letras – aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Natal, ano 3, nº 5, segundo semestre de 2006. Disponível em: <http://www.letramagna.com/formacao-prof2.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2010.

BERNARDI, Lucí T. Marchiori dos Santos; GRANDO, Claudia Maria; TAGLIEBER, José Erno. Na relação teoria e prática na formação do educador. **Contrapontos** – volume 5 – n.1 – p.49-63 – Itajaí, jan/ abr. 2005.

BIGNARDI, Silmara de Jesus. A importância da leitura no Ensino Superior. **Revista de Educação**. v.9. 2006.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista de Eletrônica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. V. 2, nº 1(3) 2005 p. 68-80. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf. Acesso em: 21 abr. 2010.

BRASIL.CNE. **Resolução Nº 02/2015**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>. Acesso em: 24 de jul. de 2016.

_____. **Parecer 009/2001 CNE/CP**. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena 2001a. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2010.

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 24 de jul. de 2016.

_____. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm. Acesso em: 24 de jul. de 2016.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 24 de jul. de 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 de jul. de 2016.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 outubro de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96).** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 maio 2011.

BRASIL.MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações gerais.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

_____. MEC. A participação da família na escola. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=63>. Acesso em: 29 abr. 2017a.

_____. MEC. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica.** 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 29 jan. 2018.

_____. MEC. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:** 3º relatório do programa. Brasília: MEC, 2006.

CAETANO, Luciana Maria. **Relação Família-escola:** uma proposta de parceria. 2004. Disponível em:

www.seufuturo.com.br/intellectus/_arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf. Acesso em: 15 ago. 2011.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRACA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2016, vol.21, n.65, p.371-390.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior:** identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. – Brasília: Plano, 2005.

DE LUCA, Marcelo Alexandre Siqueira; CIULIK, Fabiane. **O professor e a indisciplina do aluno em sala de aula:** atitudes que podem evidenciar o “TDHA”.

2010. Disponível em: <http://www.futureschool.com.br/artigos/artigo6.pdf>. Acesso em 19 ago. 2011.

DIAS, Ana Maria Iorio et al. (Org.). **Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: UFC. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação inicial e continuada de professores e a educação a distância no Brasil: um caminho para a expansão da educação superior? In: LISITA, Verbena Moreira S.S.; PEIXOTO, Adão José. (Org.) **Formação de professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro, Antares/Nobel, 1986.

FAZENDA, Ivani A. C. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FURTADO, Júlio. A importância da formação continuada dos professores. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/>. Acesso em: 05 nov.2017.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87315816016/>. Acesso em: 01 maio 2018.

GOIÁS.UFG. Mesa-redonda: formação e mercado de trabalho nas licenciaturas. **Jornal da UFG**. Goiânia: UFG, maio/2008.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios na função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educ. rev**, no Curitiba jul/dez. 2004.

HEIDRICH, Gustavo. A escola da família. **Revista Gestão Escolar** - 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/751/a-escola-da-familia>. Acesso em: 05 nov. 2017.

KENSKI, Vani M. O ensino e os recursos didáticos em sua sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. A. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

LACERDA, A. L. et al. A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de biblioteconomia. **Revista ACB**, Biblioteconomia em Santa Catarina. Florianópolis, v. 13, nº 01, 2008.

LAPO, F. R.; BUENO, B. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2008.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LOPES, Bárbara; AVELAR, Kelly; GONÇALVES, Rosemeri. **Escola - Ensino e aprendizagem**. Disponível em: <http://escola-ensino-aprendizagem.blogspot.com.br/p/jose-carlos-libaneo.html>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. Desafios para a docência no Ensino Superior na contemporaneidade. **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. EdUECE, Livro 4. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/48.%20DESAFIOS%20PARA%20A%20DOC%20C3%8ANCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2012.

MENEZES, Luiz Carlos de. Políticas de formação de professores: a universidade em questão. In: LISITA, Verbena Moreira S.S.; Peixoto, Adão José. (Org.) **Formação de professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

MORENO, A. C. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. **G1**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso: 28 abr. 2017.

NACARATO, A M.; VARANI, A, CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. A. G.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 4, n. 7, pp. 129-138, Ago. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832000000200013>. Acesso em: 14 nov. 2012.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Política de Formação de Professores: dos anos 1990 aos dias atuais. In: OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; GRIGOLI,

Josefa Aparecida G. (Org.). **Formação de Professores:** políticas, gestão e práticas. Brasília: Plano, 2006.

OLIVEIRA, Raquel; OLIVEIRA, Katya. **Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes.** PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 8, nº 1, p. 51-59, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n1/v8n1a07.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

PICADO, Luís. **A indisciplina em sala de aula:** uma abordagem comportamental e cognitiva. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2012.

_____. **Ser professor:** do mal estar para o bem estar docente. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da faculdade de Educação**, v.22, n.2, p. 72-89, jan.1996.ISSN 1806-9274. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/wiew/33579>. Acesso em: 13 maio 2018.

PRADO, Alcindo F. et al. **Ser professor na contemporaneidade:** desafios da profissão. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf. Acesso em: 21 ago. 2017.

RATIER, Rodrigo. **Ser professor:** uma escolha de poucos. FCC, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/444/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura>. Acesso em 31 ago. 2017.

REVISTA VEJA, **Magistério:** prestígio zero. São Paulo, ano 43, n.6, p. 87, 10 fev. 2010.

REY, Fernando González. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade** – Os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005b.

_____. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, Oswaldo A. (Org.) **Trabalho Pedagógico:** Realidade e Perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Sujeito e Subjetividade.** São Paulo: Thomson, 2003.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciênc. educ. (Bauru) [online]**. 2003, vol.9, n.1. ISSN 1516-7313. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000100003>. Acesso em: 14 fev. 2018.

RUIZ, Antonio Ibañez. **Entrevista à Revista Ensino Superior**. São Paulo: SEMESP, 2007. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.com.br/edicoes-antiores-ensino/>. Acesso em: 24 ago. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. **O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico**: complexa rede de implicações subjetivas. 2008. 144 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. vol.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 08 set. 2012.

SILVA, Sá. In: RAMOS, Susana Isabel Vicente. **Hábitos e métodos de estudo dos alunos do ensino superior**. 1997. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0667.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

SILVA, M. G; SILVA, R. M; TEIXEIRA, P. M. **Um estudo sobre a evolução biológica num curso de formação de professores de Biologia**. Disponível em: <http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R1457-2.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013.

SILVEIRA, P. S; BATAGLIA, T. C. R. M.; FECCHIO, M. Família e escola: das duas, as duas. Akropolis. **Revista de Ciências Humanas da Unipar**, 2004.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. Vol.32, n.3. São Paulo, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acessado em 24 de julho de 2016.

TEIXEIRA, A. **Educação Para a Democracia**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1936.

VILELA JUNIOR, Guanís de Barros. **Pesquisa Qualitativa**. Disponível em: http://www.guanis.org/metodologia/a_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 18 abr. 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DO ÚLTIMO SEMESTRE DE GRADUAÇÃO



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA –

UNICEUB

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES

ENTREVISTADOR (A) _____

DATA: ____/____/____.

GRUPO DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Roteiro de entrevista aplicada aos estudantes do último semestre de graduação sobre o tema “A subjetividade do formando em Licenciatura: limites e possibilidade”

1) Dados de identificação do participante:

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () entre 20 e 30 () entre 41 e 50 anos

() entre 31 e 40 anos () 51 em diante

2) Você trabalha? Em que? Quantas horas diárias?

3) Os gastos de seu curso são custeados por você? Explique.

4) Por que você optou por graduação em Licenciatura para formação acadêmica? O tempo de duração do curso foi um dos critérios?

5) Você foi orientado a fazer o curso de Licenciatura? Justifique.

6) Como estudante universitário quais são seus hábitos de estudos (ex: horas diárias de estudo, estudo em grupo, fontes de pesquisa)?

7) Na universidade você participa de atividade extras para sua formação, tais como eventos científicos, monitoria, oficinas etc.? Especifique.

8) Você gosta de ler? Que tipos de leitura você faz (ex:) quantidade de livros lidos por ano, textos de pesquisas para realizar trabalhos acadêmicos, conteúdos das leituras)?

9) Você já teve alguma experiência como docente? Qual (is)?

10) Você está satisfeito com seu curso? Considera que o curso o/a preparou para ser docente, assumir uma sala de aula? Explique.

11) Saberá fazer um Plano de Ensino e um Plano de Aula? Justifique.

12) Você se sente apto (a) a lidar com problemas de sala de aula tais como indisciplina, drogas, sexualidade etc.? Justifique.

13) Você pretende ser professor(a)? Por quê?

a. Caso sua resposta seja positiva, o que o (a) motivou a ser professor (a)?

b. Caso seja negativa apresente suas razões.

14) Sobre conteúdos específicos de sua área o que você considerou mais importante durante sua formação (conhecimentos, habilidades,

atitudes) para sua preparação para a docência? Por quê? E do ponto de vista pedagógico? Por quê?

15) A partir de sua formação inicial você tem consciência de sua responsabilidade de, posteriormente, investir na sua formação continuada? Justifique.

16) Seu curso articulou e ensinou-lhe a articular a teoria à prática? Como?

17) Seu curso lhe proporcionou o desenvolvimento de competências e habilidades tais como criatividade, interação social, cooperação, compromisso, consciência crítica, tolerância, ética, interdisciplinaridade e flexibilidade? Como?

18) Você está preparado (a) para defender as questões relacionadas à valorização da educação e de seus profissionais? Em caso positivo, de que forma?

19) Sente-se em condições de ser agente facilitador entre família e escola? Explique.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DO PRIMEIRO OU DO SEGUNDO SEMESTRE DE GRADUAÇÃO

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
ENTREVISTADOR (A) _____

DATA: ____/____/____.

GRUPO DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Roteiro de entrevista aplicada aos estudantes do primeiro ou segundo semestre de graduação sobre o tema “A subjetividade do formando em Licenciatura: limites e possibilidade”

1) Dados de identificação do participante:

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () entre 17 e 30 anos () entre 41 e 50 anos
 () entre 31 e 40 anos () 51 em diante

2) Você trabalha? Em que? Quantas horas diárias?

3) Os gastos de seu curso são custeados por você? Explique.

4) Por que você optou por graduação em Licenciatura para formação acadêmica? O tempo de duração do curso foi um dos critérios?

5) Você foi orientado a fazer o curso de Licenciatura? Justifique.

6) Como são seus hábitos de estudo (ex: horas diárias de estudos, estudo em grupo, fontes de pesquisa)?

7) Em sua vida estudantil você tinha o hábito de participar de atividade extraclasse (por exemplo: militância estudantil, eventos e outras atividades)? Explique.

8) Você gosta de ler? Que tipos de leitura você faz (ex: quantidade de livros lidos por ano, textos de pesquisas para realizar trabalhos acadêmicos, conteúdos das leituras)?

- 9) Você pretende ser professor (a)? Por quê?
- a. Caso sua resposta seja positiva, o que o (a) motivou a ser professor (a)?
 - b. Caso seja negativa apresente suas razões.
- 10) Você já teve algum tipo de experiência de ensinar a alguém ou apresentar trabalhos? Em caso afirmativo, como se saiu? Teve algum tipo de dificuldade na preparação e apresentação?
- 11) Você possui conhecimentos a Licenciatura escolhida?
- 12) O que você considera mais importante para sua formação, em termos de conhecimentos, valores e atitudes, como professor?
- 13) Você está satisfeito com sua escolha? Por quê?
- 14) Você se sente apto (a) a lidar com problemas de sala de aula tais como indisciplina, drogas, sexualidade etc.? Justifique.
- 15) Depois de terminar sua graduação, você pretende continuar estudando? Explique.
- 16) Você acredita que já possua ou esteja adquirindo as seguintes atitudes: criatividade, interação social, cooperação, tolerância, ética e flexibilidade? Como?
- 17) Você acredita que os profissionais da educação estão sendo valorizados? Justifique.
- 18) Você acha importante a relação família-escola na educação? Por quê?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
ENTREVISTADOR (A) _____

DATA: ____/____/____.

GRUPO DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Roteiro de entrevista aplicada aos professores do Ensino Superior, sobre o tema “A subjetividade do formando em Licenciatura: limites e possibilidade”.

1) Dados de identificação do participante:

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () entre 20 e 40 anos () 61 em diante
() entre 41 e 60 anos

Formação acadêmica: _____

Tempo de experiência na docência superior:

2) Você acha que a quantidade de aulas e a duração dos cursos de Licenciatura são suficientes para formar professores? Explique.

3) Você acredita que o processo seletivo influencia na escolha do curso?

4) Você acredita que os estudantes estejam satisfeitos com a escolha do curso? Explique.

5) Você acredita que a grade curricular está adequada à formação do professor?

6) O que você acha do processo de formação de professores na Instituição de Ensino em que você trabalha?

- 7) Você acha que os cursos de Licenciatura estão preparando adequadamente os alunos para a docência? (Conhecimentos específicos e pedagógicos) Explique.
- 8) Quais mudanças você acha que trariam melhores para a formação de professores?
- 9) Você acha que os estudantes nos últimos semestres saem preparados para serem professores (ex: assumir uma sala de aula, preparar planos de ensino); lidar com a disciplina em sala de aula?
- 10) Como você percebe os hábitos de estudo dos alunos e suas participações em atividades extraclasse?
- 11) O que você considera mais importante para a formação do futuro professor (conhecimentos, habilidade, atitudes)?
- 12) O curso proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades (tais como criatividade, interação social, cooperação, compromisso, consciência crítica, tolerância, ética, interdisciplinaridade e flexibilidade) ao futuro docente? Como?
- 13) O curso ensina a articular a teoria à prática? Como?
- 14) Para você quais são as maiores dificuldades em lecionar nas instituições de Ensino Superior?
- 15) Em sua opinião a formação continuada é estimulada nas Instituições de Ensino Superior?
- 16) Você acha que o Profissional da educação é valorizado? O que se pode fazer nesse sentido?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
ENTREVISTADOR (A) _____

DATA: ____/____/____.

GRUPO DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Roteiro de entrevista aplicada aos professores da LI, com até 2 anos de experiência, sobre o tema “A subjetividade do formando em Licenciatura: limites e possibilidade”

1) Dados de identificação do participante:

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () entre 20 e 29 anos () entre 40 e 49 anos
() entre 30 e 39 anos () 50 em diante

Área de trabalho: _____

Séries em que atua: _____ Tempo de atuação:

2) Por que optou por curso de Licenciatura para formação acadêmica? O tempo de duração do curso foi um dos critérios?

3) A duração de seu curso de graduação foi suficiente para sua formação como professor? Por quê?

4) Você está satisfeito com a profissão escolhida? Justifique.

5) Quais conteúdos específicos do seu curso estão sendo mais exigidos em sua prática docente? Eles foram suficientemente abordados em sua graduação?

6) Quais conteúdos pedagógicos que foram muito abordados em sua graduação estão sendo pouco exigidos na docência?

- 7) Quais conteúdos pedagógicos de sua graduação lhe prepararam para a prática docente e para lidar com as situações de sala de aula? Explique.
- 8) Quais disciplinas e conteúdos pedagógicos você acha que deveriam ter sido mais trabalhadas na graduação?
- 9) Você acredita que durante a graduação foram desenvolvidas atitudes para se tornar um bom professor (ex: criatividade, capacidade de desenvolver problemas)? Explique.
- 10) Que atitudes ou competências e habilidades a Instituição de Ensino Superior em que você estudou poderiam ter sido desenvolvidas?
- 11) Você acredita que o seu curso de Licenciatura trabalhou bem a questão da ética? Justifique.
- 12) A sua graduação o incentivou à formação continuada? Explique.
- 13) O seu curso de graduação relacionou a teoria à prática? Justifique.
- 14) Você acredita que o profissional da educação é valorizado? O que se pode fazer nesse sentido?
- 15) O seu curso de Licenciatura valorizou a profissão docente e o incentivou a buscar maior reconhecimento na área? Por quê?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Declaro, para os fins da Pesquisa “A subjetividade do formando em Licenciatura – limites e possibilidades” autoria do grupo de pesquisa “Prática Pedagógica e Formação do Professores” do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, estar de acordo com a utilização dos dados por mim informados no instrumento de pesquisa, resguardado o meu anonimato. Autorizo, portanto, a utilização dos meus dados da entrevista para uso científico, sabendo anteriormente que nem o meu nome e nem da instituição que estudo serão identificados.

Sou sabedor (a), ainda, que terei todos os esclarecimentos necessários para responder ao instrumento de pesquisa e que me reservo ao direito de não responder a qualquer pergunta que possa me parecer constrangedora, não havendo, portanto, nenhum risco à minha participação. Os dados adquiridos na entrevista serão registrados em um caderno da maneira como os participantes responderem.

Tomei conhecimento, ainda, de que não haverá remuneração e nem gastos aos participantes da pesquisa.

Declaro, também, estar informado (a) de que poderei tirar os meus dados da pesquisa quando o desejar e que, em qualquer descumprimento do acordado, serei indenizado (a) por danos, conforme previsto em lei.

Sou conhecedor (a), ainda, que duas vias desse consentimento serão por mim assinadas, sendo que uma ficará em meu poder. Além disso, sei que esta pesquisa foi

aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB e que fui informado (a) dos telefones e endereços eletrônicos das pessoas envolvidas na pesquisa.

Nome do entrevistador:

Tel.:

E-mail do entrevistador:

Maria Eleusa Montenegro

Tel.: (61) 98124-0303

E-mail: memontenegro@terra.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB

Tel.: (61) 3966-1511

E-mail: comite.bioetica@uniceub.br

Participante:

Assinatura:

Pesquisador responsável:_____

Assinatura:_____

Brasília, ____/____/____.

MINICURRÍCULO DOS AUTORES

MARIA ELEUSA MONTENEGRO



Mestre e doutora em Educação pela UNICAMP/SP (área de concentração em Psicologia da Educação); pós-doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB); professora aposentada do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG); professora substituta da Faculdade de Educação da UnB nos anos de 2003 a 2005; professora da disciplina Docência do Ensino Superior e Compromisso Social do curso de Mestrado de Arquitetura e Urbanismo e dos cursos de Licenciaturas do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), de 2003 até a presente data. E-mail: memontenegro@terra.com.br

ANA REGINA MELO SALVIANO



Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB, Currículo e Metodologia de Ensino); pedagoga; orientadora educacional; administradora escolar; professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal; professora do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), coordenadora da pós-graduação em Docência do Ensino Superior e

responsável pelo atendimento educacional especializado nessa mesma Instituição. E-mail: ana_regina@terra.com.br

CELEIDA BELCHIOR GARCIA CINTRA PINTO



Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB, área de concentração em Ensino e Aprendizagem); especialista em Psicopedagogia pela UCB/DF; Orientadora Educacional aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal; professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) nos anos de 2007 a 2008; orientadora educacional da Escola Paroquial Santo Antônio, de 1994 a 1999; professora da Faculdade de Ciências da Educação (FACES) do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), de 1997 até a presente data. E-mail: celeidacintra@uol.com.br

DANIEL ALVES DA SILVA



Graduando no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); graduado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB); bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq. E-mail: asdaniel.bio@gmail.com

DIEGO BORGES DE CARVALHO



Mestre em Linguística (Linguagem e Sociedade) pela Universidade de Brasília UnB); licenciado em Letras/Português pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB); especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Jesus Maria José (FAJESU); professor do PRONATEC em instituições de ensino superior privadas do DF; professor substituto na Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: diegobcar@gmail.com

LEILANE CRISTINA DE MELO SILVA



Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB); aluna bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq. Atualmente, professora do Ensino Fundamental na Escola Maria Montessori – Brasília – D.F. E-mail: leilanemelo83@hotmail.com

PAULO HENRIQUE RIOS DO NASCIMENTO



Graduado em Letras, Licenciatura em Português e Inglês pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), foi aluno do projeto “Novos Saberes” nessa mesma Instituição. E-mail: paulaum1@hotmail.com

Que a educação é importante em nossas vidas, todos sabemos, educadores e educandos, afinal, as grandes transformações sociais por que passamos nos colocam desafios para conhecer e praticar novas técnicas e para viver bem. E é disso que tratamos nos processos educacionais.

Ao profissional da educação, a formação adequada e o bom desempenho desse papel exigem, além das técnicas, uma consciência crítica de o que representa ser um educador. Para se fazer um educador, temos que construir uma identidade pessoal que se alinhe com nossa identidade profissional, e isso só é possível com uma preparação profunda.

Atualmente, vivemos uma realidade onde a velocidade das mudanças sociais torna essas variáveis temporárias e rasas. Este livro investiga os caminhos percorridos por cursos de licenciatura na formação de professores, percebendo nos sujeitos em formação as sensibilidades que se produzem sobre a preparação pedagógica, a relação entre a teoria e a prática, os hábitos de estudo, a formação continuada e a valorização do professor, esses que são pontos fundamentais para uma profissão tão necessária.

Deusdedith Alves Rocha Junior²

² Graduação em História pelo UniCEUB. Professor de História do Brasil Colonial e de Ética e Cidadania no UniCEUB. Coordenador do curso de Licenciatura em História. Doutorado em História pela UnB.